

**Door Ervaring Meester in Academisch Optimisme? Onderzoek naar een Samenhang
tussen Academisch Optimisme en Werkervaring van Leerkrachten in het Regulier
Primair Onderwijs**

Caesar de Jong (S5428769)

Rijksuniversiteit Groningen

Masterthesis Onderwijsinnovatie

PAMAOW05

dr. M.A. (Marij) Veldman

dr. J.M. (Jolien) Mouw

06-07-2023

Woordenaantal: 7383

Abstract

Since the discovery that a large part of academic performance is mainly due to the socioeconomic status (SES) of pupils, school and teacher characteristics have been sought that can also be related to the academic performance of pupils. Hoy et al. identified in 2006 academic optimism at school level and in 2008 at teacher level. Academic optimism at teacher level is briefly described as teachers' confidence in students, parents and their own abilities. This study attempts to investigate whether the differences in the degree of academic optimism at teacher level are partly due to the experience of teachers in regular primary education (PE), even after checking for school weighting. Teachers from primary education in the Netherlands (N = 87) completed a questionnaire that measured the academic optimism of teachers. The linear regression analysis has provided no evidence for a relationship between experience and academic optimism at the teacher level. The results of the correlation analysis show that teachers with more experience, experience a greater degree of individual efficiency and academic orientation. The findings of this study highlight the need for targeted support and collaboration between experienced and less experienced teachers, as well as interventions to increase teachers' confidence in parents and their learning orientation, especially in schools with relatively high school weighting.

Key words: Academic optimism; teacher experience; socioeconomic status; school weighting

Abstract

Sinds de vinding dat een groot deel van de academische prestaties vooral te wijten zijn aan de sociaaleconomische status (SES) van leerlingen, wordt gezocht naar school- en leerkrachteigenschappen die ook in relatie kunnen worden gebracht met de academische prestaties van leerlingen. Hoy et al. Identificeerden in 2006 het academisch optimisme op schoolniveau en in 2008 op leerkrachtniveau. Het academisch optimisme op leerkrachtniveau wordt kort omschreven als het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen, ouders en persoonlijke capaciteiten. In dit onderzoek wordt getracht na te gaan of de verschillen in mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau deels zijn toe te schrijven aan de ervaring van leerkrachten in het regulier primair onderwijs (PO), ook na controle op schoolweging. Leerkrachten uit het po in Nederland (N = 87) hebben een vragenlijst ingevuld die het academisch optimisme van leerkrachten meet. De lineaire regressieanalyse heeft geen bewijs geleverd voor een relatie tussen ervaring en academisch optimisme op leerkrachtniveau. Uit de resultaten van de correlatieanalyse blijkt dat leerkrachten met meer ervaring een grotere mate van individuele doelmatigheid en academische gerichtheid ervaren. De bevindingen van dit onderzoek benadrukken de noodzaak van gerichte ondersteuning en samenwerking tussen ervaren en minder ervaren leerkrachten, evenals interventies om het vertrouwen van leerkrachten in ouders en hun leergerichtheid te vergroten, vooral op scholen met een relatief hoge schoolweging.

Trefwoorden: Academisch optimisme; leerkrachtervaring; sociaaleconomische status; schoolweging

Inleiding

Gelijke kansen voor iedereen die deelneemt aan het Nederlandse onderwijs is al jaren een veelbesproken thema. Het concept van gelijke kansen in het onderwijs heeft betrekking op het verkleinen van de ongelijkheden. Deze ongelijkheden kunnen voortvloeien uit sociaaleconomische status, etniciteit, geslacht, taalvaardigheid en beperkingen van kinderen (Darling-Hammond, 2010). Uit onderzoek van PISA (2018) blijkt dat veel landen, waaronder Nederland er niet in slagen om de kansenongelijkheid te elimineren (Aalders et al., 2020).

Vanaf het moment dat Coleman et al. (1966) in een rapport concludeerde dat slechts een klein deel van de prestaties van leerlingen het gevolg zijn van schoolfactoren, wordt er gezocht naar school- en leerkrachteigenschappen die de academische prestaties van leerlingen significant kunnen beïnvloeden, ongeacht de invloed van sociaaleconomische status (SES). Coleman et al. (1966) concludeerden in dit rapport dat de achterstanden van Afro-Amerikaanse kinderen niet enkel te wijten waren aan de biologische of genetische factoren, maar voornamelijk te wijten zijn aan economische en sociale omstandigheden, zoals slechte huisvesting, armoede, discriminatie en racisme.

In 2006 identificeerden Hoy en collega's schooleigenschappen die de academische prestaties van leerlingen significant kunnen beïnvloeden, namelijk het academisch optimisme op schoolniveau. Dit construct wordt kort omschreven als een positieve houding van scholen en hun leerkrachten tegenover de leerlingen, ouders en zichzelf (Hoy et al., 2006). Het academisch optimisme op schoolniveau heeft drie onderling verbonden aspecten die een sterke invloed op elkaar hebben: (1) collectieve overtuiging van doelmatigheid, (2) collectief vertrouwen van leerkrachten in leerlingen en ouders en (3) collectieve academische gerichtheid (Hoy et al., 2006).

In 2008 werd het academisch optimisme op leerkrachtniveau geïdentificeerd, dit werd gerelateerd aan de academische prestaties van leerlingen. Dit construct houdt de individuele

doelmatigheid van leerkrachten en hun vertrouwen in de leerlingen en ouders in. Onder individuele doelmatigheid wordt ook wel zelfeffectiviteit verstaan, dit is de mate waarin mensen geloven dat zij instaat zijn om taken uit te voeren en doelen te behalen (Bandura, 1997). Het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen en ouders verwijst naar de bereidheid van het schoolteam zich open en kwetsbaar op te stellen richting leerlingen en ouders. Het team gaat hierbij uit van positieve reacties van ouders en leerlingen (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Uit onderzoek van Kini en Podolsky (2016) blijkt dat een relatie bestaat tussen de mate van ervaring in lesgeven van leerkrachten en de academische resultaten van leerlingen. Hierbij werden de resultaten van leerlingen van verschillende leerkrachten vergeleken. De relatie bleek echter na vijf jaren ervaring in lesgeven te verdwijnen. Na een periode van vijf jaar ervaring van leerkrachten werd geen significant verschil in academische resultaten van leerlingen geconstateerd dat in relatie kon worden gebracht met de mate van ervaring van leerkrachten.

Uit een door Henson (2001) uitgevoerd onderzoek dat zich richtte op de relatie tussen ervaring en zelfeffectiviteit van leerkrachten in het speciaal onderwijs, blijkt dat ervaren leerkrachten een hogere mate van zelfeffectiviteit vertonen dan leerkrachten met minder ervaring. Daarnaast wijst een onderzoek van Pomerantz et al. (2007) uit dat ervaren leerkrachten een grotere waardering hebben voor de rol van ouders, wat zou kunnen leiden tot een groter vertrouwen tussen ouders en leerkrachten. Zelfeffectiviteit van leerkrachten en het vertrouwen van leerkrachten in ouders zijn beide positief gerelateerd aan de ervaring van leerkrachten. De wetenschappelijke literatuur wijst echter niet uit of academisch optimisme op leerkrachtniveau ook geassocieerd kan worden met ervaring van leerkrachten.

Met het huidige onderzoek wordt onderzocht of de mate van het academisch optimisme op leerkrachtniveau samenhangt met de mate van ervaring van leerkrachten in

lesgeven. Deze ontwikkelde kennis kan bijdragen aan de kennis over indicatoren van kansenongelijkheid, wat kan bijdragen aan het verminderen van kansenongelijkheid in het onderwijs op verschillende manieren. Het identificeren van de best mogelijke praktijken kan ondersteunend werken bij het ontwikkelen van trainingsmaatregelen bij een schoolbeleid om een optimale ondersteunende en positieve leeromgeving te creëren. Het identificeren kan bijdragen aan het aanpakken van ongelijkheden door middel van de toewijzing van ervaren leerkrachten. Daarnaast kan het ook inzicht bieden in hoe beginnende leerkrachten kunnen profiteren van de ervaring en expertise van hun meer ervaren collega's..

Uit de probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag gevloeid: *“In hoeverre is er een samenhang tussen de hoeveelheid ervaring in het lesgeven op basisscholen van leerkrachten en de mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau in het regulier basisonderwijs?”*

De verwachting is dat leerkrachten met meer ervaringen een hogere mate van academisch optimisme vertonen. Deelaspecten als individuele doelmatigheid, vertrouwen in ouders en academische gerichtheid kunnen reeds theoretisch positief gerelateerd worden aan de mate van ervaring van leerkrachten. In onderzoeken wordt een positieve samenhang gevonden met ervaring van leerkrachten en zelfeffectiviteit (Henson, 2001). Evenals de positieve samenhang tussen ervaring van leerkrachten en de waardering voor de rol van ouders (Pomerantz et al., 2007). Daarnaast stellen Kyriakides en Creemers (2008) dat ervaren leerkrachten meer kennis en vaardigheden hebben om een optimale leeromgeving te creëren.

Theoretisch kader

Sociaaleconomische Status

Hoewel het Nederlandse onderwijs als hoogwaardig wordt beschouwd, blijven er verschillen in kwaliteit bestaan tussen scholen (Biesta & Tedder, 2007). Deze verschillen in kwaliteit tussen scholen kan resulteren in ongelijke leerresultaten en ongelijke educatieve

kansen (OECD, 2018). Uit onderzoek blijkt dat de sociaaleconomische status (SES) achtergrond van leerlingen een rol speelt in de kansen die een leerling krijgt in het onderwijs. Leerlingen afkomstig uit gezinnen met een relatief lage SES hebben vaak minder toegang tot hulpbronnen, zoals naschoolse ondersteuning, ouderbetrokkenheid en een leerstimulerende thuisomgeving (Sirin, 2005).

De SES van het gezin waaruit een leerling afkomstig is, is een belangrijke voorspeller van de onderwijskansen van leerlingen. Onderzoek van Sirin (2005) heeft aangetoond dat leerlingen die afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere SES, gemiddeld genomen lager scoren op academische vaardigheden dan leerlingen afkomstig uit gezinnen met een hogere SES. SES wordt bepaald op huishoudniveau en omvat de mate van kennis, macht, bezittingen en status. Deze aspecten worden door een drietal indicatoren meetbaar gemaakt, namelijk: het opleidingsniveau, het inkomensniveau en het beroepsniveau (Sadiraj & Groot, 2006).

Schoolweging wordt in het Nederlandse onderwijs gebruikt om de samenstelling van de leerlingenpopulatie op een school te beschrijven (Onderwijsinspectie, 2019). Schoolweging omvat een aantal factoren gerelateerd aan SES zoals, het opleidingsniveau van de ouders, het gemiddelde opleidingsniveau van alle moeders op school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland en of de ouders in de schuldsanering zitten (Onderwijsinspectie, 2019). De schoolweging wordt geduid in een getal, waarbij het getal 30 een gemiddelde schoolweging representeert. Een lagere schoolweging duidt op overwegend stimulerende omgevingskenmerken. Een hogere schoolweging duidt op overwegend belemmerende omgevingskenmerken (Gijzen, 2019).

Academisch Optimisme op Schoolniveau

Het academische optimisme is een construct dat eigenschappen in de leeromgeving van kinderen op schoolniveau omvat, en academische prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden (Hoy, et al., 2006). De positieve relatie tussen het academische optimisme op

schoolniveau en academische prestaties van leerlingen is bewezen in verschillende landen, zoals in Taiwan, de Verenigde Staten en België (Hong, 2017; Mitchell et al., 2016). Dit impliceert dat leerlingen op scholen met een hoog niveau van academisch optimisme over het algemeen betere academische prestaties behalen. Het construct omvat drie verbonden aspecten, namelijk academische gerichtheid, collectieve doelmatigheid en collectief vertrouwen.

Academische gerichtheid is de mate waarin scholen het hoogst haalbare academische doel nastreven. In scholen waar een hoge mate van academische gerichtheid is, stellen scholen hoge, maar haalbare doelen. Deze doelen resulteren in leerkrachten en leerlingen die het hoogst haalbare nastreven, waardoor de leerlingen hun maximale academische capaciteiten benutten (Hoy et al., 2006). Volgens onderzoek van Hoy et al. (2006) hebben scholen die sterk de nadruk leggen op academische gerichtheid over het algemeen een groter percentage leerlingen die gemotiveerd is om deze hoge verwachtingen na te streven. Deze positieve samenhang werd zowel in het primair als het secundair onderwijs gevonden (Goddard et al., 2000).

Collectieve doelmatigheid is de mate waarin het schoolteam ervan overtuigd is dat hun inspanningen positieve effecten hebben op hun leerlingen (Goddard et al., 2000). Collectieve doelmatigheid heeft een grote overlap met het door Bandura (1997) ontwikkelde construct, zelfeffectiviteit. Dit omschrijft het vertrouwen van eigen persoon in bekwaamheid. Scholen die een hoge mate van collectieve doelmatigheid vertonen, zullen ambitieuze doelen stellen en hierbij vastberadenheid tonen om succesvolle studentprestaties te behalen (Goddard, 2000). De collectieve overtuigingen van effectiviteit van het schoolteam hebben invloed op de beslissingen die door het team worden gemaakt en de vastberadenheid en normen die daarbij wordt gehandhaafd (Kirby & DiPoala, 2011; McGuigan & Hoy, 2006).

Collectief vertrouwen op school is de mate van vertrouwen in leerkrachten, leerlingen, ouders en andere relevante organisaties (Forsyth et al., 2011). Men vertrouwt, bij een hoog collectief vertrouwen, erop dat de school handelt vanuit de beste bedoeling. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het hebben van collectieve vertrouwen positief gerelateerd is aan leerprestaties van kinderen, zelfs wanneer rekening wordt gehouden met factoren zoals SES en andere achtergrondkenmerken (Bryk & Schneider, 2002; Goddard et al., 2000).

Uit onderzoek blijkt dat op scholen met een hoge mate van academisch optimisme anders gekeken wordt naar sociaaleconomisch kwetsbare kinderen dan op scholen met een lagere mate van academisch optimisme (Vanrusselt, 2022). Indicaties wijzen erop dat scholen met een hoog percentage leerlingen met een lage SES of een hoge mate van etnische diversiteit over het algemeen minder collectieve doelmatigheid, vertrouwen en academische gerichtheid vertonen (Clycq et al., 2013).

Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau

Hoy et al. (2008) concludeerden dat naast het academisch optimisme op schoolniveau, het construct ook op individueel niveau bestaat. Academisch optimisme op leerkrachtniveau is eveneens positief gerelateerd aan academische prestaties van leerlingen (Chang, 2011; Cheng, 2013). Het academisch optimisme op leerkrachtniveau heeft veel overeenkomsten met het academisch optimisme op schoolniveau. Figuur 1 illustreert de verschillende dimensies van het academisch optimisme op leerkrachtniveau. De individuele doelmatigheid betreft de mate waarin individuele leerkrachten zich competent achten om de prestaties van leerlingen te kunnen beïnvloeden (Beard et al., 2010). Het vertrouwen van de leraar in leerlingen en ouders behelst vier elementen: het vertrouwen van de leraar in leerlingen en hun leergerichtheid, dit houdt in dat de leraar gelooft dat de leerlingen de capaciteiten hebben om te leren en te groeien. De leraar vertrouwt erop dat de leerlingen hun best zullen doen en zich zullen inzetten om hun doelen te bereiken. Het vertrouwen in de ouders en de leergerichtheid van de

ouders, houdt in dat de leerkracht gelooft dat ouders betrokken zijn bij het leerproces van hun kinderen en dat ze de inspanningen van de leraar ondersteunen. De leerkracht vertrouwt erop dat de ouders zich zullen inzetten om hun kinderen te helpen bij het leren en dat ze openstaan voor communicatie met de leerkracht. De academische gerichtheid van leraren omvat het stellen van hoge academische doelen en manieren daarbij vinden om leerlingen deze gestelde doelen te laten behalen (Wu & Lin, 2018). Dit academisch optimisme op leerkracht- en schoolniveau is meetbaar door een gevalideerde vragenlijst, ontwikkeld door Lelieur et al. (2022). Deze vragenlijst is ontwikkeld voor leerkrachten in het Vlaamse middelbare onderwijs.

Figuur 1

Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau



Noot. Overgenomen uit Academisch optimisme van de leerkracht, door Lelieur et al., 2020.

Aanleren Academisch Optimisme

Volgens onderzoek van Hoy et al. (2006) omvat academisch optimisme verschillende dimensies, namelijk cognitieve, affectieve en gedragsmatige aspecten. Wat betreft de cognitieve dimensie geloven leerkrachten dat alle leerlingen over de capaciteiten beschikken om te leren en academische vaardigheden kunnen ontwikkelen. De affectieve dimensie omvat

de positieve houding van leerkrachten tegenover het vermogen om te leren van leerlingen. De gedragsdimensie omvat de acties die leerkrachten om de ontwikkeling van het leren van leerlingen te stimuleren.

Naast het feit dat academisch optimisme volgens Hoy et al. (2006) een positieve invloed heeft op de motivatie en leerprestaties van leerlingen, draagt het ook bij aan een positieve werkbeleving van leerkrachten. Leerkrachten die een hoge mate van academisch optimisme vertonen, stellen waarschijnlijk uitdagende doelen voor leerlingen, geloven in het vermogen om hierin te slagen en hebben hoge verwachtingen van de leerlingen. Klusmann et al. (2016) stellen vast dat de ontwikkeling van academisch optimisme bij kan dragen aan het mentale welzijn en het stressniveau van leerkrachten af kan laten nemen. Bovendien heeft academisch optimisme een positieve invloed op de retentie van leerkrachten en de mate van tevredenheid over hun werkzaamheden (Ates & Ünal, 2021).

Ates en Ünal (2021) stellen dat academisch optimisme kan worden aangeleerd via professionele ontwikkelingsmogelijkheden en leiderschapspraktijken op school. In een studie van Smith en Hoy (2007) werd onderzocht of een specifiek professioneel ontwikkelingsprogramma in relatie kon worden gebracht met de ontwikkeling van academisch optimisme bij leerkrachten. Het programma omvatte trainingen en coaching die moesten leiden tot het vergroten van het academisch optimisme bij leerkrachten. De resultaten van de studie toonden aan dat leerkrachten die hebben deelgenomen aan het programma over een significant hogere mate van academische optimisme beschikken dan de leerkrachten in de controlegroep (Smith & Hoy, 2007).

Ontwikkeling Leerkrachten

Goed onderwijs vereist goede leerkrachten (Adema et al., 2008). Voor het bekwamen in de vaardigheden die een leerkracht moet bezitten is volgens onderzoek professionele ontwikkeling gedurende de loopbaan nodig (Kwakman, 2003; Louws, 2016; Van der Grift,

2010). Ook Van Veen (2011) stelt dat het van belang is dat er een continue ontwikkeling van de vaardigheden van leerkrachten dient te zijn. Het effect van ervaring blijkt uit onderzoek van Boonen et al. (2014) een belangrijke factor te zijn in het bekwamen van de vaardigheden die een leerkracht moet bezitten. In een onderzoek van Hanushek et al. (2010) werd vastgesteld dat de kwaliteit van leerkrachten een significant effect heeft op de academische prestaties van leerlingen. Minder ervaren leerkrachten staan voor een aantal uitdagingen, zoals het aanpassen aan een nieuwe omgeving, de dagelijkse praktijk van het lesgeven onder de knie krijgen en hun eigen persoonlijkheid in lesstijl ontwikkelen (Day & Gu, 2013). In hetzelfde onderzoek van Day en Gu (2013) wordt gesteld dat startende leerkrachten vaak geconfronteerd worden met een steile leercurve. Het ontwikkelen van de vaardigheden om de uitdagingen die Day en Gu (2013) beschrijven in het onderzoek aan te gaan kosten tijd en kunnen ten koste gaan van de academische prestaties van leerlingen. Onder de uitdagingen waar de startende leerkrachten mee worden geconfronteerd worden het beheren van de klas, het geven van effectieve lestijd, differentiatie in de instructie en omgaan met diversiteit in de klas verstaan (Darling-Hammond et al., 2020).

Rochoff (2004) stelt dat de ervaring van leerkrachten een significant effect heeft op de academische leerprestaties van kinderen. De leerkrachten met meer ervaring behaalden hogere resultaten dan leerkrachten met minder ervaring. Dit effect bleek groter dan het effect dat een klassengrootte heeft op de leerprestaties van kinderen (Rochoff, 2004). Eind 20e eeuw bestudeerde Hanushek (1986) 109 studies over een samenhang van ervaring in lesgeven en positieve academische prestaties van de leerlingen en vond een significant effect in de helft van de onderzoeken. Drie jaren laten vond Rosenholtz (1989) dat leerkrachten met één tot drie jaren ervaring in lesgeven niet zo effectief zijn als leerkrachten die meer dan drie jaren ervaring hebben in het lesgeven. Na vijf jaar blijkt de groei echter te stagneren, de ervaring in lesgeven van leerkrachten speelt volgens Darling-Hammond (2000) na vijf jaar geen rol meer

in de academische prestaties van leerlingen. Uit onderzoek van Barret Kutcy en Schulz (2006) blijkt dat beginnende leerkrachten het zwaar hebben en dat ze de eerste twee jaren voor de klas als overleven ervaren. Beginnende leerkrachten geven aan handelingsverlegen te zijn in het contact met ouders (Kutcy, 2006). Deze handelingsverlegenheid heeft mogelijk effect op het collectief vertrouwen wat onderdeel is van het academisch optimisme.

Academisch Optimisme in Relatie met Ervaring van Leerkrachten

Over de relatie van ervaring van leerkrachten en mate van academisch optimisme is beperkte literatuur beschikbaar. Desondanks is wetenschappelijke literatuur beschikbaar over gerelateerde concepten. Tschannen-Moran en McMaster (2009) beschreef in een studie naar relaties tussen professionele ontwikkeling, leerkrachteffectiviteit en onderwijsstrategieën, dat leerkrachten met meer ervaring een grotere mate van zelfeffectiviteit hebben. Zelfeffectiviteit is een van de aspecten van het academisch optimisme op leerkrachtniveau. Christenson en Sheridan (2001) onderschrijft het belang van een goede samenwerking tussen leerkrachten en ouders. Hierbij wordt gesteld dat ervaren leerkrachten beter in staat zijn om deze samenwerking tot stand te laten komen. Zij zijn in staat om een effectievere communicatie en partnerschap op te bouwen. Het vertrouwen van leerkrachten in ouders is eveneens een aspect van het academisch optimisme op leerkrachtniveau. Naarmate leerkrachten meer ervaring op hebben gedaan, wordt een dieper begrip van onderwijspraktijken en effectieve manieren om studenten te betrekken in hun leerproces ontwikkeld. Ervaren leerkrachten hebben kennis en vaardigheden ontwikkeld die nodig zijn om een leeromgeving te creëren die uitdagend en stimulerend is (Kyriakides & Creemers, 2008).

Academisch Optimisme in Relatie met Schoolweging

Onderzoek van Boonen et al. (2013) wijst uit dat academisch optimisme op schoolniveau gerelateerd is aan de mate van SES. De factoren van SES komen deels overeen met de factoren van schoolweging (Onderwijsinspectie, 2019). De wetenschappelijke kennis

over de relatie tussen de sociaaleconomische status en academisch optimisme op leerkrachtniveau ontbreekt. Uit onderzoek van Skaalvik en Skaalvik (2017) bleek dat verhoogde stress bij leerkrachten negatieve invloed kan hebben op de zelfeffectiviteit van leerkrachten. Leerkrachten die werkzaam zijn op scholen met een hoger percentage kansarme leerlingen, ervaren volgens Fives et al. (2007) meer stress. Deze bevindingen duiden op een lagere mate van zelfeffectiviteit bij leerkrachten op scholen met een hogere schoolweging. Op scholen met een hogere schoolweging kunnen specifieke uitdagingen het vertrouwen van leerkrachten in ouders bemoeilijken. Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2019) blijkt dat scholen met een hogere schoolweging vaak te maken hebben met een hogere mate van taaldiversiteit dan bij scholen met een lagere schoolweging. Taalbarrières, culturele verschillen en sociaaleconomische ongelijkheden kunnen de communicatie en daarmee het vertrouwen beïnvloeden.

Methode

Design

Het huidige onderzoek heeft een kwantitatief survey design, waarbij gebruik werd gemaakt van een vragenlijst over het academisch optimisme van leerkrachten. De vragen van de vragenlijst werden beantwoord door middel van een 7-punts Likertschaal. Kwantitatief onderzoek biedt de mogelijkheid om objectieve gegevens en data te analyseren. Door gebruik te maken van statistische modellen is de omvang en de richting van de samenhang tussen ervaring en academisch optimisme vast te stellen. Daarnaast maakt kwantitatief onderzoek het mogelijk om gebruik te maken van grote steekproeven, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten vergroot (Sukamolson, 2007). De keuze voor een survey-onderzoek werd gemaakt om informatie te krijgen over gedragingen van leerkrachten. Het maakt het mogelijk om eventuele patronen, trends en relaties tussen variabelen te onderzoeken (Fowler, 2013).

Participanten

Uit de verzamelingsmethoden zijn 214 respondenten voortgekomen, waarvan 127 van de participanten minder dan vier vragen van de vragenlijst hadden ingevuld en dus niet bruikbaar waren. De antwoorden van deze respondenten zijn niet meegenomen in het onderzoek. Dit resulteerde in $N = 87$. De participanten zijn leerkrachten die werkzaam zijn in het Nederlands primair onderwijs. 37 participanten zijn voortgekomen van po scholen uit een stad in Noord-Nederland. 50 participanten zijn voortgekomen uit po-gerelateerde Facebookgroepen met leden afkomstig uit het hele land. Beide verzamelmethode zijn gemakssteekproeven en kennen geen willekeurige aard. Gezien deze methode enige mate van vertekening kan veroorzaken, wordt voorzichtigheid geboden bij de generalisatie naar de populatie.

De gemiddelde werkervaring van leerkrachten was $M = 13.01$ jaar ($SD = 11.07$). Van de 87 respondenten had een groep van 13 participanten 3 jaar ervaring. Deze groep vertegenwoordigt 14.9% van de totale respondenten en is daarmee relatief de grootste groep.

Instrument en variabelen

Gebruik is gemaakt van de gevalideerde vragenlijst “Academisch optimisme van de leraar” (Lelieur et al., 2022) om het academisch optimisme te toetsen op leerkrachtniveau. Dit instrument werd ontwikkeld door Lelieur et al. (2022). Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage A. Het is ontwikkeld voor het meten van academisch optimisme op leerkracht- en schoolniveau in het secundair onderwijs in Vlaanderen. De vragenlijst is gedigitaliseerd door middel van het programma Qualtrics. Voorafgaand aan de vragenlijst werd informatie over het onderzoek verstrekt, de criteria voor deelname, de verwerking van de gegevens en het verkrijgen van geïnformeerde toestemming. In de eerste vraag gaven de participanten toestemming voor deelname aan het onderzoek, deze vraag vormde een voorwaarde voor de aanvang van het invullen van de vragenlijst.

De vragenlijst omvatte 48 stellingen over academisch optimisme. De stellingen hadden acht verschillende antwoordmogelijkheden. Naast een 7-punts Likertschaal, werd de optie “weet ik niet/ n.v.t.” opgenomen in de antwoordopties. Aan de nummers een tot en met zeven werd een corresponderende mate van “eens” toegevoegd. De zeven antwoordmogelijkheden per vraag lopen op van: “Sterk oneens”, “Oneens”, “Beetje oneens”, “Neutraal”, “Beetje eens”, “Eens” naar “Sterk mee eens”. De eerste 29 stellingen betroffen het academisch optimisme op leerkrachtniveau. De resterende 19 stellingen maten het academisch optimisme op schoolniveau. De 29 stellingen over het academisch optimisme op leerkrachtniveau waren onderverdeeld in zes verschillende onderdelen. Deze onderdelen omvatten: individuele doelmatigheid, vertrouwen van de leerkracht in leerlingen, vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van leerlingen, vertrouwen van de leerkracht in ouders, vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders en de academische gerichtheid van de leerkracht. De resterende negentien stellingen over academisch optimisme op schoolniveau waren onderverdeeld in vier onderdelen, collectieve doelmatigheid, vertrouwen van de school in leerlingen, vertrouwen van de school in ouders en de academische gerichtheid van de school. Ieder onderdeel omvatte minimaal vier en maximaal zes stellingen (Lelieur et al., 2022).

Het huidige onderzoek richtte zich op het academisch optimisme op leerkrachtniveau, echter is besloten om de gehele gevalideerde vragenlijst uit te zetten. Deze keuze is gemaakt om de betrouwbaarheid en validiteit van de gemeten waarde van het academisch optimisme op leerkrachtniveau te waarborgen. De vragenlijst is intact gebleven, behalve het veranderen van enkele taalkundige verschillen. Een van de taalkundige wijzigingen is het veranderen van “Eerder eens” en “Eerder oneens” naar “Beetje eens” en “Beetje oneens”. Door middel van het toevoegen van de vragen naar hoeveelheid werkervaring en het Brin-nummer van de school waar de leerkracht werkzaam is, zijn deze opgenomen in het onderzoek als

onafhankelijke variabelen. Door het verzamelen van het Brin-nummer kon schoolweging als covariaat meegenomen worden in het onderzoek.

Voor het analyseren van de data die is voortgekomen uit de verschillende items van de vragenlijst is gebruik gemaakt van een gemiddelde, hierbij betekende hoe hoger het gemiddelde, hoe hoger de mate van academisch optimisme. Voor het berekenen van een gemiddeld zijn alle “8” scores, wat correspondeerde met “weet ik niet/n.v.t.”, verwijderd, zodat deze score geen invloed heeft gehad op het gemiddelde. Het Brin-nummer is omgezet naar de corresponderende schoolweging. De schoolweging varieert binnen het bereik van 20 tot 40, waarbij het getal correspondeert met de mate van complexiteit van de leerlingpopulatie. Een hogere schoolweging duidt op een grotere complexiteit in leerlingpopulatie (Onderwijsinspectie, 2019).

Betrouwbaarheidsanalyses

Voor de betrouwbaarheidsanalyses is gebruik gemaakt van Cronbach's alpha, deze meet de interne betrouwbaarheid binnen het volledige construct (Tavakol & Dennick (2011). Voor het construct “academisch optimisme op leerkrachtniveau” wees Cronbach's alpha een waarde van $\alpha = .89$ uit. Dit wordt gedefinieerd als een sterke betrouwbaarheid (Tavakol & Dennick, 2011). Naast het volledige construct is Cronbach's alpha berekend voor ieder deelaspect. Hierbij werd bij “Individuele doelmatigheid” een waarde van $\alpha = .76$ gevonden, “vertrouwen van de leerkracht in de leerlingen” een waarde van $\alpha = .71$, “vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van de leerlingen” een waarde van $\alpha = .73$, “vertrouwen van de leerkracht in de ouders” een waarde van $\alpha = .84$, “vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders” een waarde van $\alpha = .85$ en bij “academische gerichtheid” een waarde van $\alpha = .73$ gevonden. De gevonden α -waarden tussen .70 en .80 worden als acceptabele homogeniteit van de vragen beschouwd. De gevonden α -waarden tussen de .80 en

.90 worden als een goede mate van homogeniteit van vragen beschouwd (Tavakol & Dennick, 2011). Daarom zijn alle vragen behouden.

Procedure

Het selecteren van de participanten in het onderzoek bestond uit verschillende stappen en benaderingsmethoden. Ten eerste hebben schoolleiders van 15 po scholen een verzoek per e-mail ontvangen om deel te nemen aan het onderzoek. Hiervan hebben drie scholen ingestemd met participatie. De schoolleiders van deze scholen hebben een link ontvangen via e-mail. Vervolgens is deze link door middel van een digitale nieuwsbrief, weekbericht of interne memo met het gehele onderwijsteam van de school gedeeld. Leerkrachten zijn op teamvergaderingen door de schoolleiders gewezen op het huidige onderzoek en aangemoedigd de vragenlijst in te vullen.

Naast de verzamelmethode via de schoolleiders is er contact opgenomen met verschillende leerkrachten op andere scholen. Deze leerkrachten hebben de link gedeeld met de rest van het team. Deze leerkrachten zijn afkomstig uit de academische kringen van de onderzoeker. Om breder publiek te bereiken is de vragenlijst ook gedeeld in tien verschillende besloten PO-gerelateerde Facebookgroepen die in totaal ongeveer 80.000 leden hebben, hierbij is echter niet na te gaan of leden lid zijn van meerdere groepen. De tien geselecteerde Facebookgroepen waren primair onderwijs gerelateerde groepen, zoals “Bovenbouwwereld”, “Leerkrachten Lager Onderwijs”, “Onderbouwwereld”, “de middenbouw”, “Leerkrachten PO”, “Leerkrachten basisschool”, “Leerkrachten groep 5”, “Leerkrachten groep 6”, “Leerkrachten groep 8” en “Groep Primair Onderwijs”. In het bericht waar de link in werd gedeeld, zijn de specifieke vereisten van de participanten expliciet vermeld.

Voorafgaand aan het onderzoek zijn de procedures door de Ethische Commissie van de Rijksuniversiteit Groningen (2022) goedgekeurd. De verkregen data uit de in Qualtrics ingevulde vragenlijsten werd opgeslagen op de beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit

Groningen, daarnaast werd de privacy van participanten gewaarborgd door de IP-adressen niet te verzamelen. Op deze wijze voldoet het onderzoek aan de ethische voorschriften voor verantwoord en integer handelen.

Analyse

Met behulp van het programma SPSS 28.0.1 is de vragenlijst geanalyseerd. Een bivariate correlatieanalyse is uitgevoerd. De onderzochte variabelen zijn het academisch optimisme op leerkrachtniveau, de verschillende deelaspecten, individuele doelmatigheid (ID), vertrouwen van de leerkracht in leerlingen (VLL), vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van leerlingen (VLLL), vertrouwen van de leerkracht in ouders (VLO), vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders (VLLO) en de academische gerichtheid (AGL), de ervaring van leerkrachten en de schoolweging.

Vervolgens werd een enkelvoudige lineaire regressieanalyse uitgevoerd om de relatie tussen het de ervaring van leerkrachten en het academisch optimisme op leerkrachtniveau te onderzoeken. Hierbij zijn twee modellen gebruikt: Model 1 zonder en Model 2 met de covariaat schoolweging. In Model 2 werd gecontroleerd voor mogelijke invloed van schoolweging op de samenhang tussen werkervaring van leerkrachten en academisch optimisme op leerkrachtniveau. Vervolgens zijn voor de onafhankelijke variabelen de geschatte coëfficiënten berekend.

Om de enkelvoudige lineaire regressieanalyses uit te kunnen voeren zijn er een aantal assumpties waaraan voldaan moest worden (Casson & Farmer, 2014). Er moest sprake zijn van een lineaire relatie, dit is gecontroleerd met behulp van een spreidingsdiagram, hieruit bleken geen bijzonderheden. Eventuele homoscedasticiteit is gecontroleerd door middel van een scatterplot, waaruit de variantie van de foutterm voor de voorspelde waarden van de afhankelijke variabele ongeveer gelijk bleek. Naast het volledige construct zijn de deelaspecten van academisch optimisme ook getoetst op homoscedasticiteit. De daaruit

voortkomende scatterplots duiden eveneens op een gelijk verdeelde variantie. De normaliteit van de scores van academisch optimisme en de deelaspecten zijn gecontroleerd door middel van een histogram, hieruit is geconcludeerd dat de residuen ongeveer normaal verdeeld zijn.

Resultaten

Beschrijvende Statistieken Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau

In Tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van de deelaspecten van het academisch optimisme op leerkrachtniveau weergegeven.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken van Academisch Optimisme

Academisch optimisme op leerkrachtniveau	items	min	max	M	SD
Individuele doelmatigheid	6	2	7	5.78	0.85
Vertrouwen van de leerkracht in de leerlingen	4	3	7	6.28	0.46
Vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van leerlingen	4	2	7	5.52	1.18
Vertrouwen van de leerkracht in de ouders	5	1	7	5.53	1.21
Vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders	5	1	7	5.11	1.80
Academische gerichtheid van de leerkracht	5	3	7	6.04	0.81
Academisch optimisme op leerkrachtniveau	29	4.4	6.59	5.70	0.51

Noot. $N = 87$.

De descriptieve resultaten toonden aan dat het gemiddelde academisch optimisme op leerkrachtniveau $M = 5.70$ bedroeg. Daarbij werd een standaarddeviatie gevonden van 0.51. Leerkrachten scoren in vergelijking tot de andere deelaspecten gemiddeld hoog op het vertrouwen hebben in leerlingen ($M = 6.28$) en vertonen daarbij ook relatief de meest lage variatie ($SD = 0.46$). De academische gerichtheid van leerkrachten is ook in vergelijking met de scores van de andere deelaspecten hoog ($M = 6.04$) en varieert relatief weinig ($SD = 0.81$).

Het vertrouwen van de leraar in de legerichtheid van ouders heeft de laagste score ($M = 5.11$) en de hoogste variatie van de deelaspecten ($SD = 1.80$).

De gemiddelde schoolweging van de scholen waarop de participanten werkzaam waren was $M = 30.77$ ($SD = 4.64$). Dit ligt iets boven het landelijke gemiddelde van 29.81 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022).

Correlatieanalyse Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau

Er werden correlatieanalyses uitgevoerd om de relatie tussen de deelaspecten, ervaring en schoolweging te onderzoeken. Tabel 2 geeft inzicht in de correlatiecoëfficiënten (Pearson's r) en bijbehorende p-waarden voor elke combinatie van variabelen.

Tabel 2

Correlatieanalyse Academisch Optimisme en Deelaspecten en Covariaat Schoolweging

	ID	VLL	VLLL	VLO	VLLO	AGL
Individuele Doelmatigheid	1					
Vertrouwen van de leerkracht in leerlingen	0.46**					
Vertrouwen van de leerkracht in de legerichtheid van leerlingen	0.45**	0.33**				
Vertrouwen van de leerkracht in ouders	0.18	0.20	0.44**			
Vertrouwen van de leerkracht in de legerichtheid van ouders	0.07	0.23*	0.53**	0.57**		
Academische gerichtheid van de leerkracht	0.59**	0.48**	0.39**	0.22*	0.20	
Schoolweging	0.20	-0.07	-0.08	-0.26*	-0.58**	0.03
Ervaring	0.33**	0.20	0.18	0.07	0.01	0.21*

*Noot. N = 87, ID = individuele doelmatigheid, VLL = vertrouwen van de leerkracht in leerlingen, VLLL = vertrouwen van de leerkracht in de legerichtheid van leerlingen, VLO = vertrouwen van de leerkracht in ouders, VLLO = vertrouwen van de leerkracht in de legerichtheid van ouders, AGL = de academische gerichtheid van de leerkracht, ^a. Pearson Correlation. **. Correlatie significant < 0.01 (2-tailed), *. Correlatie significant < 0.05 (2-tailed).*

Uit Tabel 2 is op te maken dat iedere variabele met twee of meerdere variabelen significant correleert. Allereerst werd gekeken naar de correlaties tussen de verschillende deelaspecten van het academisch optimisme. De individuele doelmatigheid is significant

positief gecorreleerd aan het vertrouwen van de leerkracht in leerlingen ($r = 0.46, p < .001$), het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van leerlingen ($r = 0.45, p < .001$) en de academische gerichtheid van de leerkracht ($r = 0.59, p < .001$). Het vertrouwen van de leerkracht in leerlingen is naast reeds genoemde correlatie ook gecorreleerd aan het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van leerlingen ($r = 0.33, p = .002$), het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders ($r = 0.23, p = .03$) en met de academische gerichtheid van de leerkracht ($r = 0.48, p < .001$). Het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van de leerlingen is naast de reeds genoemde correlaties, gerelateerd aan het vertrouwen van de leerkracht in ouders ($r = 0.44, p < .001$), het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders ($r = 0.53, p < .001$) en de academisch gerichtheid ($r = 0.39, p < .001$). Het vertrouwen van de leerkracht in ouders is naast eerder vermelde correlaties, ook gecorreleerd aan het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders ($r = 0.57, p < .001$) en de academische gerichtheid ($r = 0.22, p = .04$).

Daarnaast werden de eventuele correlaties tussen de afhankelijke en de onafhankelijke variabele bestudeerd. De relatie tussen werkervaring van leerkrachten en de individuele doelmatigheid is significant bevonden ($r = 0.33, p = .002$). De relatie tussen werkervaring en het vertrouwen van leerkracht in leerlingen is niet significant bevonden ($r = 0.20, p = .07$). De relatie tussen werkervaring en het vertrouwen van leerkrachten in de leergerichtheid van leerlingen is eveneens niet significant bevonden ($r = 0.18, p = .09$). Ook is geen bewijs gevonden voor een significante relatie tussen werkervaring en het vertrouwen van de leerkrachten in ouders ($r = 0.07, p = .51$) en werd het ook niet significant gerelateerd aan het vertrouwen van de leerkrachten in de leergerichtheid van ouders ($r = 0.01, p = .09$). De relatie tussen de academische gerichtheid van leerkrachten en de werkervaring werd wel significant bevonden ($r = 0.21, p = .04$). Iedere significant bevonden correlatie tussen de verschillende

deelaspecten van het academisch optimisme en werkervaring is positief. Het vertrouwen van de leerkracht in ouders werd echter significant negatief gecorreleerd met schoolweging ($r = -0.26, p = 0.02$). Evenals de relatie tussen schoolweging en het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders ($r = -0.58, p < .01$).

Enkelvoudige Lineaire Regressieanalyse Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau

In Tabel 3 zijn de resultaten van de enkelvoudige lineaire regressieanalyse weergegeven. Het model is opgebouwd uit twee modellen. In Model 1 werd als onafhankelijke variabele ervaring opgenomen en als afhankelijke variabele het academisch optimisme op leerkrachtniveau. In Model 2 is naast ervaring als onafhankelijke variabele, schoolweging als covariaat meegenomen.

Tabel 3

Lineaire Regressieanalyse Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau

Model		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	Regressie	0.52	1	0.52	2.49	.12
	Residu	17.85	85	0.21		
	Totaal	18.37	86			
2	Regressie		2	0.88	4.50	.01
	Residu		84	0.20		
	Totaal		86			

Noot. Afhankelijke variabele: Academisch Optimisme op Leerkrachtniveau

Model 1, waarbij werkervaring is opgenomen als onafhankelijke variabele werd geen significante regressie gevonden ($F = 2.49, p = .12, R^2 = 0.028$). In Model 2, waarin ook de covariaat schoolweging is opgenomen werd wel een significante regressie gevonden ($F = 4.50, p = .01, R^2 = 0.096$).

Vervolgens zijn de coëfficiënten van de onafhankelijke variabele berekend. De coëfficiënt van een onafhankelijke variabele geeft aan hoeveel de afhankelijke variabele verandert voor elke eenheidstoename of -afname in de onafhankelijke variabele.

Uit Model 1 blijkt ervaring niet significant gerelateerd te zijn aan het academisch optimisme op leerkrachtniveau ($\beta = 0.01, SE = 0.01, p = .12$). In Model 2 is de covariaat

schoolweging toegevoegd. Ook na controle op de covariaat schoolweging werd geen bewijs gevonden voor een significante relatie ten opzichte van het academisch optimisme op leerkrachtniveau ($\beta = 0.01$, $SE = 0.01$, $p = .05$). De covariaat schoolweging is significant negatief gerelateerd aan het academisch optimisme op leerkrachtniveau ($\beta = - 0.03$, $SE = 0.01$, $p = .01$).

Discussie

Door middel van dit onderzoek is getracht om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: “In hoeverre is er een samenhang tussen de hoeveelheid ervaring in het lesgeven op basisscholen en de mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau in het regulier primair onderwijs?”. Hiervoor is een kwantitatief onderzoek opgezet. Dit onderzoek omvatte een kwantitatieve vragenlijst die door 87 leerkrachten in het primair onderwijs is ingevuld.

De regressieanalyse waarin ervaring als onafhankelijke variabele werd opgenomen heeft geen significant resultaat aangetoond. Dit wijst erop dat er geen bewijs is gevonden voor een voorspellende waarde van de ervaring van leerkrachten op de mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau. De enkelvoudige lineaire regressieanalyse heeft na toevoeging van de covariaat schoolweging een significante regressie uitgewezen. Deze resultaten duiden op een belangrijke rol van schoolweging in het verklaren van de mate van academisch optimisme op basis van ervaring van leerkrachten. Door middel van het coëfficiënten model is meer inzicht in deze resultaten verkregen.

Uit het coëfficiënten model, waarbij als onafhankelijke variabele ervaring werd opgenomen, bleek geen significante positieve samenhang met het academisch optimisme. In het model waarbij schoolweging werd toegevoegd bleek de coëfficiënt wederom positief, maar niet significant. Dit betekent dat na controle op schoolweging, geen bewijs is gevonden voor een samenhang tussen de ervaring van leerkrachten en de mate van academisch optimisme. Schoolweging wijst een significant negatieve regressie uit. Wat betekent dat

wanneer de schoolweging toeneemt, de mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau afneemt. Dit komt deels overeen met de bevinding van Boonen et al. (2013) over het verband tussen SES en de mate van academisch optimisme op schoolniveau. Schoolweging omvat aspecten die overeenkomen met de SES (Onderwijsinspectie, 2019). Echter bestaan er tussen beide constructen degelijke verschillen, SES is namelijk een construct dat op huishoudniveau opereert (Sadiraj & Groot, 2006), in tegenstelling tot schoolweging, dat op schoolniveau van toepassing is (Onderwijsinspectie, 2019). Daarnaast ontbreekt wetenschappelijke literatuur over de samenhang tussen SES en academisch optimisme op leerkrachtniveau (Lelieur et al., 2022).

De correlatieanalyse, uitgevoerd op de deelaspecten van academisch optimisme, ervaring en schoolweging, hebben verschillende correlaties uitgewezen. Ervaring hangt significant positief samen met individuele doelmatigheid van leerkrachten. Dit betekent dat wanneer de ervaring van leerkrachten toeneemt, de individuele doelmatigheid ook toeneemt. Dit komt overeen met de verwachtingen die voortkwamen uit het literatuuronderzoek. Tschannen-Moran en McMaster (2009) beschrijven namelijk in een studie naar relaties tussen professionele ontwikkeling en leerkrachteffectiviteit, dat leerkrachten met meer ervaring een grotere mate van zelfeffectiviteit ervaren. Uit huidig onderzoek blijkt dat ervaring van leerkrachten ook positief samenhangt met de academische gerichtheid die zij vertonen. Deze bevinding kwamen ook naar voren in onderzoek van Kyriakides en Creemers (2009) waarin wordt gesteld dat ervaren leerkrachten effectievere manieren hebben ontwikkeld om studenten te betrekken bij hun leerproces.

De ervaring van leerkrachten kan door huidig onderzoek niet gerelateerd worden aan de mate van vertrouwen van leerkrachten in de leerlingen. Daarnaast werd geen bewijs gevonden voor het verband tussen ervaring van leerkrachten en het vertrouwen in de leergerichtheid van leerlingen. Het vertrouwen van leerkrachten in leerlingen en hun

leergerichtheid neemt dus waarschijnlijk niet toe, naarmate de leerkrachten meer ervaring opdoen. Uit onderzoek van Christenson en Sheridan (2001) bleek dat leerkrachten met meer ervaring beter in staat zijn om een goede samenwerking met ouders op te bouwen. Uit huidig onderzoek blijkt echter dat leerkrachten met meer ervaring niet significant meer vertrouwen hebben in ouders, dit geldt eveneens voor het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van de ouders. Het vertrouwen hebben in ouders en de leergerichtheid van hen is weliswaar wat anders dan het opbouwen van een constructieve samenwerking, maar het vertrouwen in de ouders kan wel constructief werken voor de samenwerking met ouders. Het niet volledig overeenkomen van constructen kan een mogelijke verklaring zijn voor het verschil in de bevindingen.

Schoolweging werd ook opgenomen in de correlatieanalyse. Schoolweging is significant negatief gecorreleerd aan het vertrouwen van de leerkracht in ouders en het vertrouwen van de leerkracht in de leergerichtheid van ouders. Dit betekent dat wanneer de schoolweging toeneemt het vertrouwen in ouders en hun leergerichtheid afneemt. Deze vinding komt overeen met het onderzoek van de Onderwijsinspectie (2019) die stelt dat scholen met een hogere schoolweging, waarbij taalbarrières, culturele verschillen en sociaaleconomische ongelijkheden meer aanwezig zijn, de communicatie tussen leerkracht en ouders kunnen beïnvloeden en daarmee ook het vertrouwen.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Bij het interpreteren van de conclusie dient rekening gehouden te worden met enkele beperkingen waaraan het onderzoek onderhevig is geweest. Een van deze beperkingen is de steekproef. Deze steekproef kan enige mate van steekproefselectiebias bevatten (Showalter, 2017). Het grootste deel van de participanten was afkomstig van Facebook groepen. In deze groepen kunnen bepaalde leeftijdsgroepen meer vertegenwoordigd zijn. Hierdoor kan het zijn dat leerkrachten met meer ervaring minder zijn opgenomen in de steekproef. Dit kan een

vertekend beeld geven van de bredere populatie van leerkrachten, waardoor de generaliseerbaarheid kleiner wordt. Daarnaast was niet zeker of de leden van de groepen daadwerkelijk leerkrachten in het primair onderwijs waren. De onderzoeker adviseert vervolgonderzoek naar de samenhang dat zich meer richt op het werven van participanten via scholen of schoolbesturen, zodat de kans op steekproefselectiebias verkleind zou kunnen worden.

In het onderzoek is de schoolweging als covariaat meegenomen. Dit is een construct op schoolniveau en kan dus afwijkend zijn per klas in de school. Het academisch optimisme wordt gemeten op leerkrachtniveau. De schoolweging zou in de klas (op leerkrachtniveau) anders kunnen zijn, waardoor de betrouwbaarheid kleiner wordt. Dit kan resulteren in een hogere mate van meetfouten in de meting van het academisch optimisme op leerkrachtniveau.

Huidig onderzoek vertoont overeenkomsten met de bestaande literatuur, echter werd de samenhang van ervaring met academisch optimisme op leerkrachtniveau niet gevonden. Door het onderzoek te herhalen met een grotere steekproef wordt wellicht deze samenhang wel gevonden. Door het vergroten van de steekproef kan een grotere statistische power worden gecreëerd, waardoor het mogelijk is om kleinere relaties te detecteren. Hierdoor kan eveneens de generaliseerbaarheid vergroot worden, waardoor meer betrouwbare conclusies over de populatie kunnen worden getrokken.

Doordat participanten van allerlei scholen afkomstig waren en vaak per school maar een participant kwam, was het niet mogelijk om een multilevelanalyse uit te voeren. Een multilevelanalyse zou de variatie tussen klassen en mogelijk ook tussen en binnen scholen in overweging nemen (Lelieur et al., 2022). Huidig onderzoek richt zich op het leerkrachtniveau, terwijl de inzichten in de relaties tussen leerkrachtniveau en schoolniveau ook ondersteunend kunnen werken bij het stimuleren van het academisch optimisme. Bovendien kunnen analyses

van de relatie tussen academisch optimisme en externe factoren, zoals academische prestaties van leerlingen de validiteit vergroten (AERA et al., 2014).

De onderzoeker raadt tevens een vervolgonderzoek aan naar de mogelijke invloed van schoolweging op het academisch optimisme op leerkrachtniveau. Hoewel de resultaten van huidig onderzoek indicaties geven voor een eventuele samenhang, is het van belang dit specifieke verband verder te onderzoeken. De samenhang tussen de SES en academisch optimisme op schoolniveau werd reeds gevonden (Boonen et al., 2013). Een onderzoek naar de samenhang met academisch optimisme op leerkrachtniveau zorgt voor meer diepgaande inzichten wat kan ondersteunen in het bevorderen van specifiekere onderwijspraktijken.

Implicaties

Uit de vindingen van dit onderzoek vloeien een aantal implicaties voort. Het onderzoek biedt inzichten in de ontwikkeling die leerkrachten doormaken, naarmate zij meer ervaring opdoen. Zo duidt huidig onderzoek dat leerkrachten met minder ervaring een mindere mate van individuele doelmatigheid ervaren en academische gerichtheid ervaren. Dit zou kunnen leiden tot een mindere kwaliteit van onderwijs en lagere resultaten bij leerlingen.

Deze bevindingen benadrukken het belang van gerichte ondersteuning voor minder ervaren leerkrachten en de samenwerking tussen ervaren en minder ervaren leerkrachten. Deze samenwerking zou bijvoorbeeld vormgegeven kunnen worden door mentoring- en coaching. Deze samenwerkingsvormen kunnen gericht worden op het versterken van de individuele doelmatigheid en academische gerichtheid. Door deze factoren te versterken, kan een hogere mate van academisch optimisme ontwikkeld worden. Deze hogere mate van academisch optimisme kan hogere academische prestaties van leerlingen met zich meebrengen. Bovendien heeft academisch optimisme een positieve invloed op de retentie van leerkrachten en de mate van tevredenheid over hun werkzaamheden (Ates & Ünal, 2021).

Door het vergroten van het academisch optimisme bij leerkrachten kan de uitval onder minder ervaren leerkrachten mogelijk tegen worden gegaan.

Conclusie

Huidig onderzoek omtrent de onderzoeksvraag: “In hoeverre is er een samenhang tussen de hoeveelheid ervaring in het lesgeven op basisscholen en de mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau in het regulier primair onderwijs?” wijst geen bewijs voor een significante samenhang uit tussen de ervaring van leerkrachten in het primair onderwijs en de mate van academisch optimisme op leerkrachtniveau. Hoewel de verwachting niet werd bevestigd werd werkervaring wel positief gerelateerd aan de individuele doelmatigheid en de academische gerichtheid van de leerkracht, wat impliceert dat naarmate leerkrachten meer ervaring opdoen, hun individuele doelmatigheid en academische gerichtheid toenemen. Het bewijs voor de samenhang tussen het vertrouwen van de leerkracht in leerlingen, ouders en de leergerichtheid van ouders werd in huidig onderzoek niet gevonden. Huidig onderzoek biedt aanknopingspunten voor het ontwerpen van gerichte interventies en professionele ontwikkelingsprogramma's om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Op basis van de bevindingen van het huidige onderzoek kan bewust ingezet worden op het ontwikkelen van de individuele doelmatigheid en de academische gerichtheid bij minder ervaren leerkrachten. Daarnaast geeft het huidige onderzoek indicaties voor een negatief verband tussen schoolweging en de mate van academisch optimisme.

Referenties

- Aalders, P., van Langen, A.M.L., Smits, K., van den Tillaart, D., & Wolbers, M.H.J. (2020). PISA-2018 *De verdieping: Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Adema, E., Loeffen, E., Miltenburg, E., Voets, M. & de Wit, C. (2008). *Passend en competent: Onderzoek naar competenties van leraren bij passend onderwijs*. KPC Groep.
- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Ateş, A., & Ünal, A. (2021b). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2). https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n2.20
- Baartman, L. K. J., Gulikers, J. T. M. & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 978–997.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy Exercise Of Control: The Exercise of Control* (1ste editie). PHED.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy Anita, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Biesta, G. J., & Tedder, M. (2007). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *University of Exeter School of Education and Lifelong Learning*.
- Boonen, T., Van Damme, J. & Onghena, P. (2013). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 126–152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>

- Bryk S. A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*.
Russell Sage Foundation eBooks.
- Casson, R. J., & Farmer, L. D. (2014). Understanding and checking the assumptions of linear regression: a primer for medical researchers. *Clinical & experimental ophthalmology*, 42(6), 590-596.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491–515.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Clycq, N., Ward Nouwen, M. A. & Vandenbroucke, A. (2013). 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>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M. & Weinfeld, F. D. (1966). Equality of educational opportunity. *Government Printing Office*, 43(3), 425–446.
- Christenson, S.L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97 - 140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.

- DeWiele, B. & Schulz, C. (2006). Why are Beginning Teachers Frustrated with the Teaching Profession? *McGill Journal of Education*, 41.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- Day, Christopher & Gu, Qing. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. 1-174. 10.4324/9780203578490.
- Eric A. Hanushek. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141–1177.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teacher relationships? Analyzing stress and burnout in early career teachers. *Social Psychology of Education*, 10(3), 357-377.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust. Why schools can't improve*, 101-171.
- Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey Research Methods* (4th ed.) SAGE Publications.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00032-4)
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and effect on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Gijzen, W. (2019). De schoolweging begrepen. *masterclassopo*.
<https://helderonderwijsadvies.nl/wp-content/uploads/2021/02/De-schoolweging-begrepen-2019.-Gijzen.-1.pdf>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalization about Using Value-added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-271.

- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 24-42.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, J., Anderson, R. E. & R. L. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hong, F. Y. (2016). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165–185.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>
- Hoy, A. W., 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>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181–207.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & 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>
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De schoolweging: een nieuwe maat voor de leerlingenpopulatie*. Geraadpleegd op 9 mei 2023, van [De schoolweging: maat voor de leerlingenpopulatie | Onderwijsresultaten in het primair onderwijs | Inspectie van het onderwijs \(onderwijsinspectie.nl\)](https://onderwijsinspectie.nl)
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers emotional exhaustion is negatively related to students achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness. A Review of the Research* (pp. 1-72). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Kirby, M. M., & DiPoala, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). *The effects of teacher factors on different outcomes: School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 147-439.
- Kutcy, B. C. E. (2006). *Why are Beginning Teachers Frustrated with the Teaching Profession?* | *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*. <https://mje.mcgill.ca/article/view/510>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- 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*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022, 11 mei). *Schoolweging 2019/2020, 2020/2021 en 2021/2022*. Data-bestand | Inspectie van het onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/data-bestanden/2022/05/11/schoolweging-2019-2020-2020-2021-en-2021-2022>
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsinspectie (2019). *Onderwijsverslag 2017/2018: Staat van het onderwijs*.
- Pomerantz, Eva & Moorman, Elizabeth & Litwack, Scott. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: *More Is Not Always Better*. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*. 77. 373-410. 10.3102/003465430305567.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: *Evidence from panel data*. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421–439. <https://doi.org/10.1086/461584>
- Sadiraj, K., & Groot, C. M. E. (2006). Sociaal-economische status in vereveningsmodel zorgverzekeraars: wat zijn de mogelijkheden?. *SEO-rapport*, (886).
- Schokker, T., & Van der Steeg, M. (2023). Verdeling van leraren en kansen-gelijkheid. *Onderwijs aan het werk*.
- Showalter, D. A. (2017). *Sniffing out the Secret Poison: Selection Bias in Educational Research*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156778>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion*, 46, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 159-182.
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Vanrusselt, R.(2022). Academisch optimisme door de bril van de attributietheorie.

Van Veen, K. (2011). Het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: wat is het probleem? *Pedagogische Studien*, 88(6), 433–442.

Wu, J. H. & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53–62.

<https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>

Bijlage A: Vragenlijst

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

“ACADEMISCH OPTIMISME BIJ LEERKRACHTEN”

Beste leerkracht,

Ik ben Caesar de Jong en studeer aan de Rijksuniversiteit Groningen. Op dit moment ben ik bezig met mijn masterscriptie. In dit onderzoek houd ik mij bezig met kansen(on)gelijkheid en specifiek leerkracht vaardigheden die hier een indicator voor kunnen zijn. Door middel van deze brief wil ik u informeren over het onderzoek.

Waarom krijg ik deze informatie?

- *U wordt uitgenodigd om te participeren in een onderzoek naar academisch optimisme bij leerkrachten. Omdat u werkzaam bent als leerkracht bij een basisschool in Groningen ontvangt u deze uitnodiging.*
- *Het onderzoek wordt uitgevoerd door Caesar de Jong, een Master student van de Master onderwijsinnovatie. Hij zal begeleid worden door Dr. M. (Marij) A. Veldman en Dr. J. M. (Jolien) Mouw.*

Moet ik meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u hebt toegestemd in deelname aan het onderzoek.

Waarom dit onderzoek?

- *Uit onderzoek (Coleman, 1966) blijkt dat slechts een klein deel van de prestaties van leerlingen ten gevolge zijn van schoolfactoren. Vanaf dat moment wordt er gezocht naar school-en leerkrachteigenschappen die de academische prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden. Zo werd in 2006 door Hoy en collega's het academisch optimisme geïdentificeerd. Het academisch optimisme wordt kort omschreven als positieve houding van scholen en hun leerkrachten tegenover leerlingen, ouders en zichzelf.*
- *In dit onderzoek wordt onderzocht of er een verband bestaat tussen de mate van academisch optimisme en de mate van ervaring in lesgeven van leerkrachten. Het academisch optimisme omvat drie aspecten, namelijk de zelfeffectiviteit, het vertrouwen in leerlingen en ouders en de academische gerichtheid van leerkrachten. Daarnaast worden een aantal andere factoren, zoals schoolweging, leeftijd en academisch optimisme op schoolniveau meegenomen.*

- *Dit onderzoek wordt uitgevoerd om meer kennis te vergaren over de kansenongelijkheid op scholen en hiervoor indicatoren te identificeren. Deze identificatie kan helpen de kansenongelijkheid te verkleinen.*

Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?

- *Toestemming om te participeren in het onderzoek (dit zal de eerste vraag op de vragenlijst zijn).*
- *Iedere leerkracht van een aantal scholen ontvangt een online vragenlijst met daarin twee onderdelen. Het academisch optimisme op leerkracht niveau en op schoolniveau. Deze twee onderdelen bevatten een aantal stellingen die beantwoord kunnen worden aan de hand van een 7-punts Likertschaal.*
- *Het invullen van de vragenlijst zal rond de tien minuten in beslag nemen.*

Welke gevolgen kan deelname hebben?

- *Deelname aan het onderzoek levert een bijdrage aan de kennis over kansen(on)gelijkheid in Nederland. Deze kennis kan indirect ook invloed hebben op het verkleinen van de kansenongelijkheid voor leerlingen in het Nederlandse onderwijs. Daarnaast levert u een bijdrage aan mijn afstuderen, waardoor ik aan kan tonen over de vereiste vaardigheden te beschikken.*

Hoe gaan we met uw gegevens om?

- *De gegevens worden vergaard voor een opleidingsdoel, namelijk het schrijven van een Master thesis.*
- *De gegevens die worden verwerkt zijn naast de ingevulde stellingen, de school waar de leerkracht werkzaam is, de leeftijd, schoolweging en de jaren aan ervaring die de leerkrachten hebben. Deze gegevens worden verzameld door Qualtrics. Dit is een programma dat voldoet aan de eisen van het verzamelen van persoonsgegevens. Deze verzamelde gegevens worden opgeslagen op een beveiligde schijf van de RUG.*
- *Alle onderzoeksgegevens die met dit onderzoek verzameld worden, blijven volstrekt vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. De onderzoeksgegevens blijven 10 jaar bewaard, hierna worden de gegevens vernietigd.*
- *Door contact op te nemen met de onderzoeker door middel van bovenstaande gegevens, kunnen de verkregen gegevens gerectificeerd of verwijderd worden indien dit gewenst is.*

Wat moet u nog meer weten?

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (c.de.jong.19@student.rug.nl).

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoek deelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Als onderzoek deelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoek informatie.

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“ACADEMISCH OPTIMISME BIJ LEERKRACHTEN”

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben
- Ik geef in de eerste vraag van de vragenlijst aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming

T_Q1. Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 01-08-2023

Steekproef

S_Q2. Hoeveel jaren bent u werkzaam als leerkracht? (1 tot en met 45).

S_Q2. Wat is uw leeftijd?

S_Q3. Wat is het BRIN-nummer van de school waar u werkzaam bent? (Zoek op Google: BRIN-nummer [uw school])

Academisch optimisme op leerkrachtniveau

Individuele doelmatigheid (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

ID_Q4. Ik kan de leerlingen die weinig interesse tonen in hun schoolwerk toch motiveren om hun best te doen.

ID_Q5. Ik kan de leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen halen.

ID_Q6. Ik kan goede resultaten bereiken bij leerlingen met individuele leerdoelen.

ID_Q7. Ik kan goede resultaten bereiken bij leerlingen met een moeilijke thuissituatie.

ID_Q8. Mede dankzij mij, waarderen de leerlingen leren.

ID_Q9. Ik voel mij bekwaam om les te geven aan de leerlingen.

Vertrouwen van de leerkracht in leerlingen (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

VLL_Q10. De leerlingen zijn oprecht in de omgang met leerkrachten.

VLL_Q11. Ik vertrouw de leerlingen.

VLL_Q12. Ik heb een goede band met de leerlingen.

VLL_Q13. Ik durf mij naar de leerlingen kwetsbaar op te stellen.

Vertrouwen van de leerkracht in de legerichtheid van leerlingen (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

VLLL_Q14. De leerlingen doen echt hun best voor school.

VLLL_Q15. De leerlingen zijn geïnteresseerd in leren.

VLLL_Q16. De leerlingen zien het nut van een diploma in.

VLLL_Q17. De leerlingen willen graag goede resultaten behalen.

Vertrouwen van de leerkracht in ouders (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

VLO_Q18. Ik geloof wat de ouders van leerlingen mij vertellen.

VLO_Q19. Ik kan rekenen op de steun van de ouders van de leerlingen.

VLO_Q20. De ouders van de leerlingen zijn te vertrouwen.

VLO_Q21. Ik heb aangename contacten met de ouders van de leerlingen.

VLO_Q22. Ik durf mij naar de ouders van de leerlingen kwetsbaar op te stellen.

Vertrouwen van de leerkracht in de legerichtheid van ouders (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

VLLO_Q23. De ouders van de leerlingen doen wat nodig is voor de toekomst van hun kinderen.

VLLO_Q24. De leerlingen krijgen voldoende steun van hun ouders bij hun schoolwerk.

VLLO_Q25. De ouders van de leerlingen tonen weinig interesse voor onze school.

VLLO_Q26. De ouders van de leerlingen zien het nut van een diploma in.

VLLO_Q27. De ouders van de leerlingen moedigen hun kinderen aan om goede resultaten te behalen.

Academische gerichtheid van de leerkracht (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

AGL_Q28. Ik moedig alle leerlingen in deze klas aan om goed te presteren.

AGL_Q29. Ik geef alle leerlingen in de klas uitdagende oefeningen,

AGL_Q30. Ik stel hoge maar bereikbare doelen voor alle leerlingen in de klas.

AGL_Q31. Ik geloof in de mogelijkheden van alle leerlingen in de klas.

AGL_Q32. Ik benadruk bij alle leerlingen in de klas het belang van goede schoolprestaties.

Academisch optimisme van de school

Collectieve doelmatigheid (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal, Beetje eens, Sterk mee eens)

CD_Q33. De leerkrachten in deze school geven het snel op als een leerling niet wil leren.

CD_Q34. De leerkrachten in deze school kunnen ook goede resultaten bereiken bij leerlingen met individuele leerdoelen.

CD_Q35. De leerkrachten in deze school kunnen ook goede resultaten bereiken bij leerlingen met een moeilijke thuissituatie.

CD_Q36. De leerkrachten in deze school hebben er vertrouwen in dat ze hun leerlingen kunnen motiveren.

CD_Q37. De leerkrachten in deze school geloven dat elke leerling kan leren.

CD_Q38. De leerkrachten in deze school beschikken over de nodige vaardigheden om leerlingen tot goede prestaties te leiden.

Vertrouwen van de school in leerlingen (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal,

Beetje eens, Sterk mee eens)

VSL_Q39. De leerkrachten in deze school hebben vertrouwen in hun leerlingen.

VSL_Q40. De leerkrachten in deze school geloven dat hun leerlingen oprecht zijn in de omgang met anderen.

VSL_Q41. In deze school hebben leerkrachten en leerlingen een goede band met elkaar.

VSL_Q42. De leerkrachten in deze school durven zich naar leerlingen kwetsbaar op te stellen.

Vertrouwen van de school in ouders (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal,

Beetje eens, Sterk mee eens)

VSO_Q43. De leerkrachten in deze school kunnen geloven wat ouders hen vertellen.

VSO_Q44. De leerkrachten in deze school hebben vertrouwen in de ouders van hun leerlingen.

VSO_Q45. De leerkrachten in deze school kunnen rekenen op de steun van de ouders.

VSO_Q46. De leerkrachten in deze school durven zich naar ouders toe kwetsbaar op te stellen.

Academische gerichtheid van de school (Sterk oneens, Oneens, Beetje oneens, Neutraal,

Beetje eens, Sterk mee eens)

AGS_Q47. Op de school stelt men op vlak van leren hoge eisen aan de leerlingen.

AGS_Q48. Leerlingen in deze school respecteren medeleerlingen die goede resultaten behalen.

AGS_Q49. De leerlingen in deze school doen hard hun best om hun opdrachten zo goed mogelijk uit te voeren.

AGS_Q50. Leerkrachten op deze school geloven in de mogelijkheden van elke leerling.

AGS_Q51. Leerkrachten op deze school vinden dat het voor veel leerlingen weinig uitmaakt wat we als school doen, omdat die leerlingen toch geen goede resultaten zullen behalen.