

---

# Academisch optimisme in het hoger onderwijs, de betekenis van het construct, vanuit het perspectief van studenten en docenten

Els de Ceuster<sup>1</sup>, Ruud Lelieur<sup>2</sup>, & Peter van Petegem<sup>3</sup>

*Hogeschool Antwerpen / Universiteit Antwerpen*

---

**Samenvatting:** Studie-uitval in het eerste jaar van het hoger onderwijs is een hardnekkig probleem. Individuele kenmerken van de student worden vaak als de belangrijkste voorspeller gezien. Maar de leeromgeving zelf heeft ook een belangrijke mediërende rol. Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy (2006) introduceerden het construct 'Academisch optimisme' in hun onderzoek naar eigenschappen in de leeromgeving die een verschil kunnen maken voor het realiseren van studiesucces in het primair en secundair onderwijs. Drie deelconcepten komen hier samen: academische gerichtheid, collectieve doelmatigheid en collectief vertrouwen. Onderzoek naar academisch optimisme bevestigt de sterke relatie met studiesucces. Dit verkennend kwalitatief onderzoek focust op de mogelijke vertaling van het construct naar de context van het hoger onderwijs. Op basis van semi-gestructureerde interviews met docenten en studenten komen een aantal resultaten naar voor. Een belangrijk kenmerk van de academische gerichtheid in het hoger onderwijs is de mate waarin leren verbonden is met de toekomstige beroepscontext. Docenten ervaren collectieve doelmatigheid door het opzetten van een ondersteunende leeromgeving. Bij de vertaling van het collectief vertrouwen is verbinding tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten een belangrijke voorwaarde. Academisch optimisme kan, mits enkele aanpassingen, een belangrijk construct zijn binnen het verder onderzoek naar studiesucces in het hoger onderwijs.

---

**Trefwoorden:** academisch optimisme, studiesucces, hoger onderwijs, studie-uitval



corresponderende auteur: Els De Ceuster - [els.deceuster@ap.be](mailto:els.deceuster@ap.be)



Artikel ontvangen [06-12-21]; geaccepteerd [06-07-22]; online gepubliceerd [22-08-22]

---

<sup>1</sup> Els De Ceuster ([els.deceuster@ap.be](mailto:els.deceuster@ap.be)) is docent en onderzoeker bij de opleiding sociaal werk van de AP Hogeschool Antwerpen.

<sup>2</sup> Ruud Lelieur ([ruud.lelieur@uantwerpen.be](mailto:ruud.lelieur@uantwerpen.be)) is doctoraatsstudent en onderwijsassistent bij Opleiding- en onderwijswetenschappen aan de Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen.

<sup>3</sup> Peter Van Petegem ([peter.vanpetegem@uantwerpen.be](mailto:peter.vanpetegem@uantwerpen.be)) is als gewoon hoogleraar Opleidings- en onderwijswetenschappen verbonden aan de Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen.

## Inleiding

In de meeste landen is er een grote kloof tussen het aantal startende studenten in het hoger onderwijs en het aantal studenten dat effectief een diploma behaalt (Declercq & Verboven, 2014; Kamphorst et al., 2012). Studenten haken af of lopen studievertraging op (Declercq & Verboven, 2018). Individuele kenmerken zoals een minder gunstige sociaal-economische situatie, een migratieachtergrond of een laagopgeleide moeder hebben een negatieve invloed op het studiesucces van studenten (Glorieux, Laurijssen & Sobczyk, 2014). Naast deze individuele kenmerken verklaren kenmerken van de opleidingen de helft van de variatie in studierendement (Glorieux et al., 2014). Cole (2017) toonde in zijn onderzoek naar het transitieproces in het hoger onderwijs aan dat studiesucces het resultaat is van de student in interactie met de leeromgeving.

Hoy en zijn collega's onderzoeken al bijna 50 jaar organisatie-eigenschappen in het primair en secundair onderwijs. Hun onderzoek focust op het klimaat van een school en de eigenschappen die een verschil kunnen maken voor leerkrachten en leerlingen. Hoy en collega's introduceerden 'Academisch optimisme', een construct waarin drie eigenschappen van de leeromgeving samenkomen. Onderzoek naar academisch optimisme toont een positieve relatie met studiesucces, ook na controle van een aantal demografische variabelen en vorige studieresultaten (Hoy et al., 2006b; Hong, 2017). Ook Vlaams onderzoek naar academisch optimisme bevestigt het construct en de relatie met studiesucces in het basisonderwijs (Boonen et al., 2014). Hoe meer een schoolcultuur gekenmerkt wordt door academisch optimisme, hoe beter alle leerlingen presteren.

Binnen het hoger onderwijs wordt academisch optimisme en de relatie met studiesucces nog niet onderzocht. De context van het primair en secundair onderwijs verschilt sterk met die van het hoger onderwijs. Daarnaast brengt de stijging van het aantal studenten, het verschil in achtergrond en de voorbereidende studieloopbaan bijhorende uitdagingen mee (Willems, Noyens, Coertjens, Van Petegem & Donche, 2018). Er is ook sprake van een 'transitieshock' bij studenten als ze geconfronteerd worden met een nieuwe leeromgeving en de daarmee gepaard gaande eisen (Kyndt, Donche, Lindblom, Ylänne & Trigwell, 2017). In dit verkennend onderzoek wordt nagegaan of een vertaalslag van het construct academisch optimisme naar het hoger onderwijs mogelijk is. Het kan een aanzet zijn om de relatie met studiesucces in het hoger onderwijs verder te onderzoeken.

## Academisch optimisme

Onderzoek naar de doeltreffendheid van scholen wordt sterk bepaald door de zoektocht naar schoolkenmerken die een verschil maken voor de prestaties van leerlingen, ongeacht de samenstelling van die leerlingenpopulatie. Voortbouwend op Bandura's sociaal-cogni-

tieve en doelmatigheidstheorieën (1977, 1994), Seligman's werk over aangeleerd optimisme (1998), en decennia van onderzoek naar schoolvariabelen met een effect op de resultaten van alle leerlingen, identificeerden Hoy et al. (2006a) een verband tussen drie schoolkenmerken: de academische gerichtheid van een school, de collectieve doelmatigheid van een schoolteam en het collectieve vertrouwen van het schoolteam. De drie deelconcepten grijpen sterk op elkaar in.

## **Academische gerichtheid**

Academische gerichtheid is de mate waarin een school academische excellentie nastreeft. In scholen met een sterke academische gerichtheid zetten leerkrachten hoge maar bereikbare doelen voorop, geloven ze in de capaciteiten van hun leerlingen, respecteren leerlingen én leerkrachten academisch succes en wordt er een ordelijke en serieuze leeromgeving gecreëerd (Hoy et al., 2002).

### ***Academische gerichtheid en studiesucces***

Een hoge mate van academische gerichtheid heeft een sterke invloed op het gedrag van leerkrachten en op studiesucces (Hoy et al., 2002). Het benadrukken van academische prestaties creëert een schoolklimaat waarin leerkrachten en leerlingen doorzetten. Leerlingen zijn gemotiveerd door het respect dat ze krijgen van leerkrachten, ouders en hun medestudenten (Goddard et al., 2000). Onderzoek naar de relatie tussen persoonlijkheidsfactoren, academische gerichtheid, de relatie tussen studenten en docenten en studiesucces in hoger onderwijs bevestigt dat academische gerichtheid een belangrijke voorspeller voor studiesucces kan zijn (Ayodele, Aladenusi & Akinlana, 2014). Het werk van Tinto (1999) over studie-uitval in het eerste jaar van het hoger onderwijs benoemt in deze context het stellen van hoge en consistente verwachtingen om studie-uitval te voorkomen. Hij wijst op het belang van het creëren van een omgeving waarin studenten regelmatig feedback krijgen, waar studenten verbonden zijn met hun opleiding en waar ze actief betrokken worden bij het leren.

## **Collectieve doelmatigheid**

Collectieve doelmatigheid wordt omschreven als de overtuiging van een schoolteam dat de gedeelde inspanningen van het team een positief effect hebben op studenten (Goddard et al., 2000). Het team is ervan overtuigd dat ze resultaten behalen en belangrijke uitdagingen kunnen aanpakken (Donohoo, Hattie & Eells, 2018). Daarnaast heeft collectieve doelmatigheid ook betrekking op de mate waarin leerkrachten geloven dat ze controle kunnen uitoefenen over hun acties. Het is een belangrijk aspect van een schoolcul-

tuur die gekenmerkt wordt door hoge verwachtingen en een gedeelde taal met een focus op leren. Leerkrachten tonen veel wilskracht en doorzettingsvermogen en zoeken naar productieve onderwijsstrategieën (Donohoo, Hattie & Eells, 2018). Een hoge mate van collectieve doelmatigheid leidt tot het aannemen van uitdagende doelstellingen, het leveren van grote inspanningen voor de organisatie en veel doorzettingsvermogen (Goddard et al., 2000).

### ***Collectieve doelmatigheid en studiesucces***

Bandura (1993) formuleert twee conclusies in zijn onderzoek naar de relatie tussen collectieve doelmatigheid en studiesucces: studiesucces is significant gerelateerd aan collectieve doelmatigheid en collectieve doelmatigheid heeft een groter effect op studiesucces dan de socio-economische situatie van een student. In de context van het hoger onderwijs is het werk van Fives en Looney (2009) relevant. Zij benoemen in hun onderzoek de sterke samenhang tussen collectieve doelmatigheid en onderwijseffectiviteit.

### **Collectief vertrouwen**

Collectief vertrouwen is een vorm van vertrouwen waarbij een schoolteam ervan uitgaat dat de acties van de groep gebeuren vanuit de beste bedoelingen voor de school (Forsyth et al., 2011). Collectief vertrouwen werkt op meerdere niveaus (individu, groep, organisatie), er zijn verschillende referentiegroepen in het spel (leerkrachten, leidinggevenden, collega's, leerlingen), het heeft verschillende facetten (welwillendheid, betrouwbaarheid, competentie, eerlijkheid en openheid) en er is sprake van een zekere afhankelijkheid (Forsyth et al., 2011). Collectief vertrouwen omvat ook de bereidheid om zich kwetsbaar op te stellen (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Onderzoek naar collectief vertrouwen in scholen toont aan dat collectief vertrouwen zowel het vertrouwen in leerlingen als het vertrouwen in ouders omvat (Hoy & Tschannen-Moran 1998; Goddard et al. 2001). In de context van het hoger onderwijs hebben ouders een andere verbinding met de leeromgeving van de student dan in het leerplichtonderwijs. In de verdere conceptualisering wordt collectief vertrouwen enkel ten aanzien van de studenten onderzocht.

### ***Collectief vertrouwen en studiesucces***

Hoy, Sweetland, & Smith (2002) verklaren de relatie tussen collectief vertrouwen en studiesucces onder andere door het leerproces zelf. Leren is een collectief proces en het vertrouwen tussen leerkrachten, leerlingen en ouders is een randvoorwaarde om effectief te kunnen leren op school. Daarnaast vragen collaboratief leren en andere meer actieve vormen van onderwijs een zekere mate van vertrouwen (Goddard et al., 2001). Tinto

(1999) spreekt in deze context over het belang van sociale ondersteuning voor het installeren van vertrouwen en het ondersteunen eerstejaarsstudenten.

### ***Academisch optimisme ontstaat in het samenspel van de drie concepten***

Hoy en collega's (2006b) verwijzen in hun conceptualisering van academisch optimisme ook naar de interferentie van de drie deelconcepten. Vertrouwen in leerlingen en ouders moedigt een gevoel van collectieve effectiviteit aan, en collectieve doelmatigheid versterkt en verbetert het collectieve vertrouwen. Als de school gelooft dat het de capaciteiten heeft om acties te ondernemen en te organiseren die een positief effect hebben op studiesucces, versterkt dat het collectieve gevoel van doelmatigheid. Alle elementen van academisch optimisme hebben een transactionele relatie met elkaar en interageren om een cultuur van academisch optimisme in een school te installeren.

### **Academisch optimisme in het hoger onderwijs?**

Academisch optimisme toont zich als een positieve kracht voor studiesucces bij leerlingen binnen het leerplichtonderwijs. Het construct is aantrekkelijk omdat het verwijst naar karakteristieken van een schoolklimaat die veranderbaar zijn. Een schoolteam kan versterkt worden om te werken aan een academisch optimistische cultuur en op die manier de sterke invloed van individuele kenmerken van leerlingen beperken (Hoy et al., 2006b). De doelstelling van dit onderzoek is om na te gaan of en hoe academisch optimisme vertaald kan worden naar de context van het hoger onderwijs. Het perspectief van de student én de docent worden onderzocht. Het kan een aanknopingspunt zijn om onderzoek naar studiesucces in het hoger onderwijs te verruimen en de onderwijspraktijk verder te ontwikkelen. Figuur 1 toont het conceptueel model voor het onderzoek.

Deze concrete onderzoeksvragen staan centraal:

- ◆ Hoe vertalen studenten en docenten academische gerichtheid naar de context van het hoger onderwijs?
- ◆ Hoe vertalen studenten en docenten collectieve doelmatigheid naar de context van het hoger onderwijs?
- ◆ Hoe vertalen studenten en docenten collectief vertrouwen naar de context van het hoger onderwijs?



*Figuur 1: Conceptueel model academisch optimisme in het hoger onderwijs*

## Een kwalitatieve onderzoeksfocus

Er werd gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign omwille van het verkennende karakter van de onderzoeksvragen en omdat het onderzoek erop gericht was om sociale processen holistisch te begrijpen (Mortelmans, 2013).

### *Onderzoekscontext en respondenten*

Het onderzoek situeerde zich binnen de bacheloropleiding sociaal werk van de AP Hogeschool in Antwerpen. De respondenten waren enerzijds studenten (n=8) en anderzijds docenten (n=7) uit deze opleiding. De sampling van studenten werd in eerste instantie gemaakt op basis van het slagen in het eerste jaar van de opleiding. De sterke link tussen studiesucces en academisch optimisme vormde hiervoor de motivatie. Daarnaast werd gelet op voldoende variatie in het instroomprofiel.

Tabel 1 - *Overzicht respondenten studentengroep*

Respondent	Geslacht	Leeftijd	Vooropleiding	Generatiestudent*
Student1	M	22	Academische oriëntatie	Nee
Student2	V	20	Academische oriëntatie	Ja
Student3	V	20	Technische oriëntatie	Ja
Student4	V	24	Academische oriëntatie	Nee
Student5	M	25	Beroepsoriëntatie	Nee
Student6	V	20	Technische oriëntatie	Ja
Student7	M	23	Academische oriëntatie	Nee
Student8	V	20	Academische oriëntatie	Ja

\*Een generatiestudent is een student die zich in een bepaald academiejaar voor het eerst inschrijft met een diplomacontract, voor het volledige programma.

Binnen de sampling van de docentengroep werd eveneens gelet op voldoende verscheidenheid om de rijkdom in de data te garanderen. De focus lag op docenten die betrokken zijn in het eerste jaar van de opleiding om de match met die studentengroep te garanderen. Er werd daarnaast naar afwisseling gezocht in de mate waarin docenten werken in grote, dan wel kleine studentengroepen vanuit de verwachting dat er andere invullingen van de concepten naar boven zouden kunnen komen.

Er werd gewerkt met een *'informed consent'* voor de deelnemers en het aantal respondenten was gebaseerd op de mate van saturatie van de data.

Tabel 2- *Overzicht respondenten docentengroep*

Respondent	Geslacht	Jaren ervaring	Lespraktijk
Docent1	M	17	Voornamelijk grote groepen en conceptuele vakken
Docent2	V	24	Voornamelijk grote groepen en conceptuele vakken
Docent3	V	2	Kleine en grote groepen, theorie en praktijk
Docent4	V	12	Voornamelijk kleine groepen en praktijkgerichte vakken
Docent5	V	13	Voornamelijk kleine groepen en praktijkgerichte vakken
Docent6	V	17	Voornamelijk grote groepen en conceptuele vakken
Docent7	V	18	Kleine en grote groepen, theorie en praktijk

## Data-verzameling

Er werd gewerkt met semigestructureerde interviews van telkens ongeveer 90 minuten, *online* afgenomen door de eerste auteur van het artikel. De interviewleidraad werd opgesteld op basis van een gevalideerde gesloten schriftelijke vragenlijst uit vorig onderzoek m.b.t. academisch optimisme. De leidraad werd besproken met de coauteurs en in eerste instantie getest bij één docent. Op basis daarvan werd de leidraad bijgesteld. Daarna werd er ook een testinterview afgenomen bij één student. Dit testinterview leidde niet tot verdere aanpassingen. De interviewleidraden en codeerschema's zijn op te vragen bij de eerste auteur van deze bijdrage.

## Data-analyse

De interviews werden getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd vanuit een a-priori benadering (deductieve codering) met het softwareprogramma NVivo. Het eerste coderingsschema was gebaseerd op het conceptueel model dat vooraf werd uitgewerkt op basis van de inzichten van Hoy en collega's (2006b). In een eerste fase werd uit elke groep respondenten één interview gecodeerd. Tijdens deze fase werden er inductief extra codes aangehecht. De a-priori benadering en de inductieve benadering kwamen dus samen in de analyse (Mortelmans, 2013). De combinatie van beide benaderingen zorgde ervoor dat het conceptuele kader een meer concrete invulling kreeg op basis van de data. In een volgende fase werden alle interviews op basis van dit bijgestelde coderingsschema gecodeerd. In een derde fase werd elke code nagekeken en werd er gezocht naar een definitieve indeling en structuur. Om een antwoord op de onderzoeksvragen te formuleren werd gewerkt met *coding query's* en een *matrix query*. De rijke beschrijving van de onderzoeksresultaten en de context dragen bij aan de externe validiteit van de onderzoeksresultaten.

## Onderzoeksresultaten

De resultaten van het onderzoek tonen de vertaalslag van academisch optimisme door docenten en studenten.

### *Academische gerichtheid*

#### Het stellen van hoge maar haalbare doelen

Docenten erkennen het stellen van hoge maar haalbare doelen als een belangrijk element om de motivatie voor het leren hoog te houden. Ze verwijzen in deze context naar het stimuleren van kritisch denken en het bieden van voldoende 'vrij-ruimte' voor studenten



## Titel van het artikel

om creatief invulling te kunnen geven aan hun leren. Ze benoemen het werken met uitdagende opdrachten als waardevol. Ze vinden het belangrijk om de inhoud van de opleiding duidelijk te relateren aan de concrete beroepspraktijk.

“In een opleiding moet je mensen in dat eerste jaar goesting doen krijgen voor het beroep. En dat krijg je door hen te laten aanvoelen wat ze allemaal kunnen betekenen voor een ander.” Docent 2

Studenten verwijzen naar de mogelijkheid om creatief te mogen zijn, om autonoom te werken en zelf de regie te hebben. Ze willen graag actief aan de slag gaan, bij voorkeur in de praktijk.

“Dat vind ik dan ideaal dat ze linken kunnen leggen naar het echte leven en de praktijk en dat ze dan ook tips geven om dat te doen.” Student 6

De respondenten uit de studentengroep benoemen het belang van de koppeling van inhoud van de opleiding aan het concrete beroep in functie van motivatie en oriëntering. Concrete ervaringen in de praktijk beschrijven ze als een uitdaging.

### Geloven in de capaciteiten van studenten

Alle docenten in het onderzoek verwijzen naar het belang van het tonen van geloof in de capaciteiten van studenten. Ze drukken dat geloof uit door hen aan te moedigen. Feedbackmomenten zijn daarbij een belangrijk instrument. Docenten verwijzen in deze context ook naar een relatie met de motivatie van studenten.

“Ja en ook lectoren die in u geloven, dat lijkt me ook wel sowieso belangrijk. Gemotiveerde mensen die ook al het einddoel voor u uit willen stralen en dat je zo voelt ‘daar wil ik geraken’. Die u ook af en toe ne keer confronteren met ‘zie een keer vanwaar je kwam en nu kan je dit al, dat is toch knap’.” Docent 3

Ook alle studenten verwijzen naar het belang van het ervaren van geloof in hun capaciteiten. Ze benoemen positieve feedback ontvangen als heel motiverend. Concrete bevestigingen en aanmoedigingen waarderen ze sterk. Ze verwijzen in deze context ook naar uitdagende opdrachten en de verantwoordelijkheid die ze dan krijgen. Een paar studenten verwijzen ook naar het feit dat ze aangesproken worden als ‘professionals in wording’, dat motiveert en stimuleert hen.

“...maar als je het gevoel hebt dat docenten denken dat we dit gaan kunnen, als ze geloven in ons, dan heb je zelf ook vertrouwen in je kunnen.” Student 4

### Respect tonen voor academische prestaties

Docenten tonen hun respect voor de academische prestaties van studenten voornamelijk door hen individueel aan te spreken. Ze erkennen dat het belangrijk is voor hun motivatie. Docenten die vaak in kleinere groepen werken geven aan veel aandacht te besteden aan het krachtgericht benaderen van de groep. Ze tonen het respect voor de prestaties van de groep en focussen dan meestal op het proces van de groep. Er is een dubbele houding merkbaar in de groep docenten als het gaat over scores en punten. Ze ervaren dit niet altijd als waarderend.

“Ik denk dat het iets te veel verworden is tot louter meten. En dat er misschien minder ruimte is gekomen om gewoon de prestatie op zich te kunnen benoemen of erkennen.” Docent 9

Studenten benoemen het krijgen van positieve bevestiging van de docent als heel motiverend. Ook de goede cijfers die ze kregen op opdrachten en examens ervaren ze als een positieve stimulans om zelfvertrouwen te krijgen en vol te houden. Ze ervaren het respect voor hun academische prestaties vanuit de docenten eerder onrechtstreeks, via individuele complimentjes of een babbeltje voor en na de les.

“Maar dat ze echt specifiek u aanspreken en zeggen ‘ik vond dat echt een goed werkstuk’, door dat te horen krijg je wel het gevoel van ‘ik wil meer van dit’. Je gaat uw best blijven doen.” Student 4

### Een ordelijke en ernstige leeromgeving creëren

Als het gaat over het realiseren van een ordelijke en serieuze leeromgeving, dan zijn de docenten in dit onderzoek unaniem. Het is voor hen heel belangrijk om een gestructureerde, duidelijke en overzichtelijke leeromgeving op te zetten voor studenten. Ze verwijzen hier niet enkel naar hun eigen lespraktijk en hun eigen professionaliteit maar ook naar de opleiding die moet zorgen voor een logisch opgebouwd, samenhangend en herkenbaar programma. Daarnaast wijzen docenten ook op het belang van duidelijke verwachtingen over wat er geleerd moet worden en hoe er geëvalueerd wordt. Duidelijke afspraken en afstemming hierover binnen het team van docenten worden genoemd als randvoorwaarden. Studenten benadrukken vooral het belang van duidelijke verwachtingen. Daarnaast wijzen ze op het belang van duidelijke leerdoelen die de link met het beroep dat ze aan het leren zijn goed aantonen.

Docenten in dit onderzoek verwijzen ook naar de grote mate van zelfsturing die verwacht wordt van studenten. Ze benoemen o.a. planning en timemanagement, maar ook het belang van zelfdiscipline, zelfstandigheid en zelf initiatief nemen om feedback te vragen. Studenten benoemen dit ook als een belangrijke eigenschap van de leeromgeving in het hoger onderwijs.

## ***Collectieve doelmatigheid***

Beide dimensies van collectieve doelmatigheid uit het conceptuele kader worden door de docenten in het onderzoek herkend.

### De overtuiging van docenten dat de inspanningen van het team een positief effect hebben op studenten

De docenten in de respondentengroep zijn allemaal in zekere mate overtuigd van het positieve effect van hun inspanningen als team. Ze benoemen de ervaring en de diversiteit van het team als krachten. Ze drukken ook hun geloof uit in de kennis en kunde van het team. Er wordt gesteld dat het team gelooft dat ze een mooie opleiding neerzet, vanuit één visie, met enthousiaste docenten, die bekwame sociaal werkers aflevert. Bijna alle docenten in de respondentengroep hechten belang aan het realiseren van een ondersteunende leeromgeving waarin studenten fouten mogen maken en ze gestimuleerd worden om te groeien.

“Ik vind dat wij een redelijk uitgebalanceerd team hebben. Die er samen in moeten slagen om datgene te doen wat nodig is.” Docent 2

Docenten geloven dat ze een zekere mate van controle hebben over hun acties

Vanuit de overtuiging dat wat ze doen een positief effect heeft op studenten, beschrijven de docenten in dit onderzoek ook het effect van die overtuiging op de cultuur van de opleiding. Ze benoemen onder andere het belang van een feedbackcultuur in een opleiding. Daarnaast verwijzen ze naar een cultuur van motiveren, kansen geven en krachtgericht werken met studenten. Ze benoemen ook hun bijdrage aan een betrokken, open, toegankelijke en eerder informele cultuur in de opleiding.

“Ik vind dat wij als team, iedereen heeft zijn kwaliteiten, maar dat iedereen altijd heel erg betrokken is met de studenten en een open houding heeft, voor vragen, dat we iets kunnen betekenen, dat we studenten op weg kunnen zetten...ja die cultuur heel erg. Allé dat geen één vraag te veel is bij wijze van spreken, dat iedereen probeert aan hetzelfde zeel te trekken en dat iedereen er probeert te zijn voor de studenten. Dat vind ik heel sterk.”

Docent 4

De studenten in het onderzoek brengen geen andere aspecten aan bij de vertaling van collectieve doelmatigheid. Hun ervaringen bevestigen wel de verschillende kenmerken van de cultuur waarvan sprake bij de docenten.

## **Collectief vertrouwen**

Beide respondentgroepen verwijzen naar het belang van werken aan verbinding in de specifieke context van het hoger onderwijs. Dat blijkt voor hen een belangrijke voorwaarde om aan collectief vertrouwen te werken. Studenten en docenten benoemen concreet het belang van sociaal contact, groepsvorming en netwerking, zowel tussen studenten onderling als tussen docenten en studenten. Daarnaast kregen de beide dimensies van collectief vertrouwen uit het conceptueel kader een vertaling naar de context van het hoger onderwijs.

### Een houding van welwillendheid, betrouwbaarheid, competentie, eerlijkheid en openheid ten aanzien van studenten

De docenten wijzen op het belang van een open en gelijkwaardige communicatie. Ze vermelden het streven naar een open cultuur met toegankelijke docenten die luisteren naar studenten. Ze wijzen ook op het belang van een eerlijk en éénduidig systeem als belangrijke dimensie van vertrouwen, zeker bij evaluaties en feedbackmomenten. Ze uiten de wil om een betrouwbare partner te zijn voor studenten. Ze wijzen in deze context ook op het belang van een positieve benadering en het minimaliseren van het aantal regels. Ze benoemen het bereikbaar, betrokken en uitnodigend zijn naar studenten toe als belangrijke houdingsaspecten. Een aantal docenten verwijst ook naar het feit dat studenten op hun verantwoordelijkheid worden aangesproken en dat ze rekenen op een bepaalde mate van zelfsturing en competentie vanuit de perceptie dat er gewerkt wordt met toekomstige professionals.

“Ik reken wel op de integriteit van docenten dat als ze iets zeggen of als ze iets beloven en het wijzigt of studenten worden ineens het slachtoffer, dat ze er alles aan gaan doen om dat recht te zetten en dat studenten u op dat vlak mogen vertrouwen.” Docent 2

De studenten ervaren allemaal een open en respectvol klimaat waarin vragen kunnen gesteld worden en waar er breed gekeken wordt. Ze wijzen ook op het belang van eerlijke kansen en een eerlijk systeem. Studenten benoemen behulpzaamheid, respect voor ieders situatie, het kunnen werken op eigen tempo en de menselijke omgang met elkaar als belangrijke houdingsaspecten in het kader van collectief vertrouwen. Ze waarderen ook de verantwoordelijkheid die ze van docenten krijgen en putten daar vertrouwen uit. Daarnaast wijzen studenten ook op het belang van integriteit. Ze benoemen het belang van vertrouwelijkheid met betrekking tot persoonlijke informatie.

“De meeste docenten staan echt wel heel open naar studenten toe. Je weet dat je er vragen aan kan stellen... Je hebt echt het gevoel dat ze ons

respecteren en dat ze er zijn voor ons om ervoor te zorgen dat wij kunnen slagen.” Student 4

### Een zekere mate van afhankelijkheid en bereidheid om zich kwetsbaar op te stellen

Docenten wijzen in deze context op het belang van het creëren van een omgeving waarin studenten kunnen zijn wie ze zijn en hun mening durven geven. Ze benoemen het belang van kansen geven, studenten uitnodigen om feedback te geven en eerlijkheid in hun feedback naar studenten toe. De studenten benoemen de openheid van docenten om feedback te vragen en de ruimte die ze krijgen om feedback te geven, als waardevol. Ze waarderen het ook dat docenten fouten kunnen en durven toegeven en zich verontschuldigen als er iets mis is gelopen.

“En daarna toen ik op de trein naar huis zat kreeg ik een mailtje binnen om zich nog eens te verontschuldigen en dat vond ik heel mooi van haar dat ze haar fout nog eens wilde rechtzetten en nog eens haar excuses aanbieden. Voor mij had ze dat niet moeten doen.” Student 5

## **Conclusie en discussie**

Deze studie onderzocht hoe studenten en docenten de drie deelconcepten van academisch optimisme vertalen naar de context van het hoger onderwijs. De resultaten maken duidelijk welke nuancering nodig is in vergelijking met het oorspronkelijke concept.

Academische gerichtheid in het hoger onderwijs uit zich in het stellen van hoge maar haalbare doelen, het stimuleren van kritisch en creatief denken, actief leren en het duidelijk relateren van het leren aan de concrete beroepscontext van de opleiding. Daarnaast kwam het geloven in de capaciteiten van studenten, zowel bij docenten als bij studenten, sterk naar voor. Beide respondentgroepen verwezen ook naar het belang van positieve feedback. De studenten gaven ook aan sterk gemotiveerd te worden door cijfers. Een kwalitatieve leeromgeving beschreven studenten en docenten als een omgeving die gestructureerd en overzichtelijk is en waar de verwachtingen van docenten naar studenten toe duidelijk zijn.

Collectieve doelmatigheid krijgt in dit onderzoek voornamelijk invulling vanuit het perspectief van de docenten. Docenten tonen een sterk geloof in de inspanningen van het team in het vooropstellen van een ondersteunende omgeving waar studenten alle kansen krijgen om te groeien. De docenten beschrijven hier ook de cultuur die ze als team willen neerzetten om dit te realiseren. Betrokkenheid, openheid en toegankelijkheid zijn daarbij belangrijke elementen. De studenten herkennen deze cultuur allemaal.

Bij collectief vertrouwen benadrukken studenten en docenten heel duidelijk het belang van verbinding als een voorwaarde voor het bouwen aan vertrouwen. Daarnaast worden de verschillende aspecten van de houding van vertrouwen herkend. Ook het belang van een open, informele en respectvolle omgeving waar fouten maken mag wordt benoemd als een belangrijk aspect van vertrouwen.

De vertaalslag van het theoretisch kader voor academisch optimisme in het hoger onderwijs is mogelijk. Deze studie toont een specifieke invulling voor de drie deelconcepten in het hoger onderwijs. Een aantal nieuwe elementen komen naar boven. Bij de invulling van academische gerichtheid is de verbinding met het beroepskader een belangrijke toevoeging. Er is met andere woorden ook sprake van een professionele gerichtheid. Het maakt leren relevant en stimuleert de motivatie bij studenten. Daarnaast speelt ook het zelfsturend vermogen van studenten hier een belangrijke rol. Als het gaat over collectieve doelmatigheid komt het belang van een gedeelde ondersteuningscultuur naar voor. Bij de vertaling van collectief vertrouwen is het belangrijk om verbinding als voorwaarde op te nemen in het theoretisch kader.

Op basis van dit verkennend onderzoek blijkt duidelijk dat academisch optimisme een belangrijk construct kan zijn bij het onderzoek naar studiesucces in het hoger onderwijs. Het kan vertaald worden naar deze context en bevat potentieel om de onderwijspraktijk te verbeteren. Verder onderzoek naar de interferentie tussen de drie deelconcepten binnen de context van het hoger onderwijs is een essentiële volgende stap. Het is ook interessant om na te gaan of er verschillen zijn tussen de context van een hogeschool en een universiteit bij het maken van die vertaalslag. Onderzoek in andere studiegebieden, met andere groepen studenten (bijvoorbeeld minder succesvolle studenten), is evengoed nodig om het construct in het hoger onderwijs te versterken. Verder liggen er nog kansen om de kwalitatieve gegevens aan te vullen met kwantitatieve data om het potentieel van academisch optimisme in het hoger onderwijs verder te onderzoeken. Voortbouwend op deze studie kan er een vragenlijst ontwikkeld worden om academisch optimisme in het hoger onderwijs te meten. Daardoor wordt het mogelijk om de relatie met studiesucces te onderzoeken. Academisch optimisme bevat veel potentieel. Met deze studie is het fundament gelegd voor het verder onderzoeken van de betekenis ervan voor het hoger onderwijs.

## Literatuur

- Ayodele, K., Aladenusi, O., & Akinlana, T. (2014). Personality factors, academic emphasis, and students-lecturers' relationship as determinants of undergraduates' academic achievement goal orientation: the Nigeria experience. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(1), 04-11.

## Titel van het artikel

- Bandura, A. (1977). Social learning: Theory. *Encyclopedia of Animal Behavior* (pp. 380–386).
- Bandura, A. (1993). La percepción de la auto - eficacia en el desarrollo cognitivo y el funcionamiento. *Educational psychologist*, 28(2), pp. 117–148. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *The SAGE Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd Edition, 4, 71–81.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Cole, J. S. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *Higher Education*, 73(3), 539–551. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0091-z>
- Declercq, K., & Verboven, F. (2014). Zijn toelatingsvoorwaarden in het hoger onderwijs wenselijk? *Leuvense Economische Standpunten*, 140, 1–21. <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/464119>
- Declercq, K., & Verboven, F. (2018). Enrollment and degree completion in higher education without admission standards. *Economics of Education Review*, 66(June), 223–244. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.008>
- Donohoo, Jenni & Hattie, John & Eells, Rachel. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*. 75. 40-44.
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 182-191. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN1812-9129.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It. In *Teachers College Press, Columbia University*. <https://doi.org/10.1108/09578231211210611>
- Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2014). *Studiesucces in Het Eerste Jaar Hoger Onderwijs in Vlaanderen*. [www.vub.ac.be/TOR](http://www.vub.ac.be/TOR)
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- 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. *Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Hong, F. Y. (2017). 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, 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., 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/10.1177/0013161X02038001004>

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006a). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes* (pp. 135–156).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006b). Academic Optimism of Schools: a Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal* 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Kamphorst, J. C., Hofman, W. H. A., Jansen, E. P. W. A., & Terlouw, C. (2012). Een algemene benadering werkt niet. Disciplinaire verschillen als verklaring van studievoortgang in het hoger beroepsonderwijs. *Pedagogische Studien*, 89(1), 20–38.
- Kyndt, E., Donche, V., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2017). *Higher education transitions: Theory and research*. New York: Routledge.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (vierde herziene druk). Leuven, België: Acco.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life with a new preface* (2nd ed.). Free Press.
- Tinto, V. (1999). Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5–9.
- Willems, J., Noyens, D., Coertjens, L., Van Petegem, P., & Donche, V. (2018). Studiesucces voorspellen in het eerste jaar hoger onderwijs: een kwestie van wikken en wegen? in F. Glastra & D. van Middelkoop (Red.) *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van Rendement naar maatschappelijke relevantie* (p. 197-229). Utrecht: Edubron Academic Publishers.



## **Bijlage 1: samenvatting interviewleidraad docenten**

### *Openingsvragen*

*Doelstelling: oriënteren op het thema*

1. Hoe ziet een ideale leeromgeving er voor jou uit? Wat vind je belangrijk in een leeromgeving?
2. Welke rol heb je als docent in de leeromgeving van de opleiding?
3. Welke rol hebben studenten in de leeromgeving van de opleiding?
4. Hoe verschillend is de leeromgeving op een hogeschool t.a.v. die op een secundaire school denk je? Welke andere verwachtingen zijn er? Wat zijn de grootste verschillen/overeenkomsten denk je? Krijg je daar signalen van studenten over? Welke?

*Algemene vragen m.b.t. de leeromgeving van de docent*

*Doelstelling: open vragen naar leeromgeving in het algemeen*

5. Hoe zou je de leeromgeving in jouw opleiding omschrijven?
6. Hoe zou je het klimaat en de cultuur van de opleiding beschrijven? Welke normen en waarden zijn merkbaar in de opleiding?

### *Overgangsvragen*

*Doelstelling: overgaan naar het perspectief van de student en een meer concrete beschrijving van wat er in die leeromgeving gebeurt.*

7. Wat hebben studenten nodig om vlot door het eerste jaar te gaan denk je? Welke rol hebben medestudenten? Welke rol heeft de opleiding in het algemeen?

### *Kernvragen*

*Doelstelling: verbinden met de concepten van academisch optimisme.*

#### Algemeen

8. Hoe kijk je als docenten naar de studenten in deze opleiding?
9. Hoe denk je dat studenten naar de docenten kijken?

#### Collectieve effectiviteit

10. In welke mate heb je als docent impact/invloed op het leerproces van een student? Ervaar je zelf voldoende competentie? Wat draagt daartoe bij? Wat niet?
11. Welke ondersteuning, motivering, begeleiding voorzie jij als docent? Wat moet de opleiding voorzien? Welke rol heeft de student daarin? Hoe belangrijk is dat voor het slagen in het eerste jaar denk je?
12. In welke mate ervaar je dat leren binnen de opleiding als een gedeelde verantwoordelijkheid wordt gezien? In welke mate ervaar je dat het docententeam een gezamenlijk project uitvoert? Is er een gedeeld visie merkbaar? Welke? Hoe belangrijk is dat voor het slagen in het eerste jaar denk je?

#### Collectief vertrouwen

13. In welke mate geeft het docententeam vertrouwen aan studenten? Hoe merken studenten dat? Is er vertrouwen tussen studenten en docenten onderling? Hoe merk je dat? Hoe belangrijk is dat voor slagen in het eerste jaar?

#### Academische gerichtheid

14. In welke mate is er waardering voor goede prestaties/realisaties binnen de opleiding? Hoe merk je dat? Hoe belangrijk is dat voor slagen in het eerste jaar?

15. Hoe uitdagend vind je de opleiding voor studenten? Ligt de lat hoog? Hoe belangrijk is dat voor slagen in het eerste jaar?
16. In welke mate moedigt de opleiding studenten aan om extra inspanningen te doen? Hoe gebeurt dat? Hoe belangrijk is dat voor slagen in het eerste jaar?

*Slotvragen*

*Doelstelling: terug verbreden en nog een aantal spontane reacties verzamelen.*

17. Als je collega's van andere hogescholen of andere opleidingen hoort vertellen, valt er dan iets op waardoor je de indruk krijgt dat de leeromgeving daar anders is?
18. Welke succeservaring met een student binnen de opleiding blijft je het meest bij? Waarom?
19. Wil je zelf nog iets toevoegen of aanvullen?

## **Bijlage 2: samenvatting interviewleidraad studenten**

---

*Openingsvragen*

*Doelstelling: parcours student wat beter leren kennen*

- 1) Hoe heb je de overgang van het secundair onderwijs naar de hogeschool ervaren? Wat was moeilijk? Wat was makkelijker/gelijkwaardig?
- 

*Oriënteren op het thema*

*Doelstelling: wat vinden studenten belangrijk in een leeromgeving?*

- 3) Hoe ziet een ideale leeromgeving er voor jou uit? Wat vind je belangrijk in een leeromgeving? Welke rol hebben docenten in een ideale leeromgeving? Welke rol hebben studenten en
- 

*Algemene vragen m.b.t. de leeromgeving die de student ervaart*

*Doelstelling: open vragen naar leeromgeving in het algemeen*

- 4) Hoe zou je de leeromgeving in de opleiding sociaal werk omschrijven? Hoe beschrijf je studeren in de opleiding sociaal werk aan je vrienden, familie?
- 5) Hoe zou je de algemene sfeer, het algemene klimaat van de opleiding beschrijven? Welke
- 

*Overgangsvragen*

*Doelstelling: dieper ingaan op eigen parcours in de opleiding.*

- 6) Je bent zelf vlot door het eerste jaar van de opleiding gegaan. Wat heeft daartoe bijgedragen? Wat heb je nodig om goed te presteren in de opleiding? Welke persoonlijke elementen spelen een rol? Welke rol hebben medestudenten daarin gespeeld? Welke rol heeft de oplei-
-

*Kernvragen*

*Doelstelling: verbinden met de concepten van academisch optimisme.*

Algemeen

7) Hoe kijken de docenten naar de studenten in deze opleiding denk je?

8) Hoe kijk je als student naar de docenten in deze opleiding?

Collectieve effectiviteit

9) Welke ondersteuning, motivering vanuit de opleiding heb je gehad doorheen je parcours? Welke rol heeft het docententeam daarin gespeeld? Welke rol heeft de algemene organisatie van de opleiding daarin? Welke rol heb je daar zelf in opgenomen? Hoe belangrijk is dat geweest voor je slagen in het eerste jaar?

10) In welke mate ervaar je het docententeam als één ploeg die samen een verhaal brengen? Is er een gedeelde visie merkbaar? Welke? In welke mate ervaar je dat leren binnen de opleiding als een gedeelde verantwoordelijkheid van de docenten wordt gezien? Voelt je het als een gedeeld project? Hoe belangrijk is dat geweest voor je slagen in het eerste jaar?

Collectief vertrouwen

11) In welke mate ervaar je een vertrouwen in jou vanuit de opleiding? Is er vertrouwen in jou als student merkbaar? Hoe? Is er vertrouwen tussen studenten en docenten onderling? Hoe merk je dat? Hoe belangrijk is dat geweest voor je slagen in het eerste jaar?

Academische gerichtheid

12) In welke mate is er waardering voor goede resultaten binnen de opleiding? Hoe merk je dat? Wie uit die waardering? Docenten? Studenten? Hoe belangrijk is dat voor je slagen in het eerste jaar?

---

*Slotvragen*

*Doelstelling: terug verbreden en nog een aantal spontane reacties verzamelen.*

15) Als je vrienden en vriendinnen hoort vertellen over hun hogeschool-ervaringen, valt er dan iets op waardoor je de indruk krijgt dat de leeromgeving daar anders is?

16) Als je medestudenten hoort vertellen over hun hogeschool-ervaringen, valt er dan iets op waardoor je de indruk krijgt ze de leeromgeving anders beleven?

17) Welke succeservaring/succesmoment binnen de opleiding blijft je het meest bij? Waarom?

18) Wil je zelf nog iets toevoegen of aanvullen?

---