

Etnisch-culturele diversiteit

Deel 2: Schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie

Bart Duriez

Intern rapport

2022



Karel de Grote
Hogeschool

INHOUD

1	Samenvatting.....	1
2	Introductie.....	2
2.1	Hoe zit het met de prestatiekloof?	2
2.2	Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?	4
2.2.1	Verschillende visies op motivatie	5
2.2.1.1	De prestatiedoeltheorie	5
2.2.1.2	De zelfdeterminatietheorie.....	8
2.2.1.2.1	Waarom streven mensen doelen na?	8
2.2.1.2.2	Welke doelen streven mensen na?	10
2.2.2	Etnisch-culturele diversiteit en motivatie.....	11
2.3	Wat is de impact van de schoolcultuur?.....	14
2.3.1	De impact van de schoolcultuur op prestatie	15
2.3.2	De impact op motivatie en de rol van motivatie	17
2.3.3	De impact op welzijn en de rol van welzijn	18
2.4	De specifieke rol van zelfeffectiviteit.....	20
2.5	Huidige studie	21
2.5.1	Hoe zit het met de prestatiekloof?.....	22
2.5.2	Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?	22
2.5.3	Wat is de impact van schoolcultuur op prestatie?	22
2.5.4	Wat is de impact op motivatie en welke rol speelt motivatie?.....	22
2.5.5	Wat is de impact op welzijn en welke rol speelt welzijn?.....	23
2.5.6	Speelt zelfeffectiviteit een bufferende rol?	23
3	Methode	24
3.1	Deelnemers	24
3.2	Meetinstrumenten.....	25
3.2.1	Studentgegevens.....	25
3.2.1.1	Studentkenmerken	25
3.2.1.2	Studieresultaten.....	28
3.2.2	Motivatiemetingen	28
3.2.2.1	Prestatiemotivatie	28
3.2.2.2	Motivatiesterkte	29
3.2.2.3	Zelfregulatie	29
3.2.2.4	Doeloriëntatie	30
3.2.3	Welzijnsindicatoren	30

3.2.3.1	Zelfeffectiviteit.....	31
3.2.3.2	Verbondenheid.....	31
3.2.3.3	Autonomie.....	31
3.2.4	Schoolcultuur.....	31
3.2.4.1	Perspectieven op diversiteit	32
3.2.4.2	Inhoud, didactiek en houding	32
3.2.4.3	Persoonlijke beleving	33
4	Resultaten	37
4.1	Hoe zit het met de prestatiekloof?	37
4.2	Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?	40
4.3	Wat is de impact van schoolcultuur op prestatie?	41
4.4	Wat is de impact op motivatie en welke rol speelt motivatie?	43
4.4.1	Wat is de impact van schoolcultuur op motivatie?	43
4.4.2	Wat is de impact van motivatie op prestatie?	48
4.4.3	Verklaart motivatie de impact van schoolcultuur op prestatie?	49
4.4.4	Kan motivatie (deels) de prestatiekloof verklaren?	51
4.5	Wat is de impact op welzijn en welke rol speelt welzijn?	52
4.5.1	Wat is de impact van schoolcultuur op welzijn?.....	52
4.5.2	Wat is de impact van welzijn op prestatie?	54
4.5.3	Verklaart welzijn de impact van schoolcultuur op prestatie?.....	55
4.5.4	Kan welzijn (deels) de prestatiekloof verklaren?.....	56
4.6	Speelt zelfeffectiviteit een bufferende rol?	57
5	Discussie	70
5.1	Samenvatting van de resultaten	70
5.1.1	Hoe zit het met de prestatiekloof?.....	70
5.1.2	Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?	71
5.1.3	Wat is de impact van schoolcultuur op prestatie?	72
5.1.4	Wat is de impact op motivatie en welke rol speelt motivatie?.....	74
5.1.5	Wat is de impact op welzijn en welke rol speelt welzijn?.....	77
5.1.6	Speelt zelfeffectiviteit een bufferende rol?	79
6	Conclusie.....	81
6.1.1	Wat kun je doen vanuit de onderwijsinstelling?.....	81
6.1.2	Wat kun je doen als docent en waar zet je best op in?	82
6.1.3	Welke zaken vereisen extra aandacht?	83
7	Referenties	84

8	Appendix	96
8.1	Motivatiemetingen	96
8.1.1	Prestatiemotivatie.....	96
8.1.2	Motivatiesterkte	96
8.1.3	Zelfregulatie	96
8.1.4	Doel-oriëntatie	97
8.2	Welzijnsindicatoren	97
8.2.1	Zelfeffectiviteit	97
8.2.2	Verbondenheid	97
8.2.3	Autonomie.....	98
8.3	Schoolcultuur	98
8.3.1	Perspectieven op diversiteit	98
8.3.2	Inhoud, didactiek en houding	99
8.3.2.1	Aangereikte inhoud.....	99
8.3.2.2	Gehanteerde didactiek	99
8.3.2.3	Houding van docenten	99
8.3.3	Persoonlijke beleving	100
8.3.3.1	Beleving van intergroepscontact.....	100
8.3.3.2	Ervaren discriminatie	100

DANKWOORD

Als teamcoördinator wens ik in het kader van dit project alvast een aantal mensen van harte te bedanken. Vooreerst mijn teamleden (Lien De Coninck, Nick De Schepper, Nesrin El Ayadi, Tina Jammaers, Johan Luyckx, Stefanie Schelkens en Karla Van den Brande) voor hun geleverde inspanningen doorheen de volledige duur van dit project, om mee na te denken over zowel inhoudelijke als praktische zaken, en voor de boeiende discussies. Verder wens ik Geert Speltinx te bedanken voor zijn inhoudelijke en logistieke ondersteuning en om altijd paraat te staan als sparringpartner, people manager en doorhakker van knopen. Vervolgens wil ik nog een aantal mensen binnen en buiten KdG bedanken voor hun steun aan dit project en/of voor de inzichten die ze mij verschaften. Binnen KdG denk ik dan in eerste instantie aan Jelle Boeve-De Pauw, Anneleen Pauwels en Dries Vervecken. Buiten KdG denk ik vooral aan Jozefien De Leersnyder, Roy Konings, Loes Meeussen, Evelyn Morreel, Bart Soenens en Maarten Vansteenkiste. Tot slot gaat mijn dank ook uit naar de mensen die er binnen de opleidingen die aan dit project deelnamen voor hebben gezorgd dat we dit project tot een goed einde konden brengen: de opleidingshoofden van mijn teamleden en de docenten die ons hielpen bij de datacollectie (Katlyn De Valck, Koen Heylen, Ruth Hommelen, Elise Linsen, Ruben Maquoy, Koen Naegels, Joris Tielen en Sofie Verdoodt). Bedankt voor jullie hulp en steun!

1 SAMENVATTING

Het tweede deel van dit rapport bevat de neerslag van een studie die als doel had meer zicht te krijgen op de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond, op de zogeheten 'attitude-achievement paradox', op het effect van de gepercipieerde schoolcultuur op het presteren van studenten met en zonder migratieachtergrond, op de rol van motivatie en welzijn in het algemeen, en op de rol van zelfeffectiviteit in het bijzonder. Daartoe werden alle eerstejaarsstudenten uit zes verschillende opleidingen (i.e., de Academische Bachelor Beeldende Kunsten, Autotechnologie, de Educatieve Bachelor Kleuteronderwijs, Multimedia en Communicatietechnologie, Orthopedagogie en Sociaal Werk) die voor de eerste keer in die opleiding waren ingeschreven op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek: aan het begin (= op Tijdstip 1 of T1) en op het einde van het academiejaar (= op Tijdstip 2 of T2). Op T1 werd via een elektronische vragenlijst gepolst naar een reeks studentkenmerken en naar de motivatie van studenten. Op T2 werd via een elektronische vragenlijst opnieuw gepolst naar de motivatie van studenten, maar ook naar hun welzijn en hun perceptie van de schoolcultuur. Deze data werden gekoppeld aan de beschikbare prestatie-gegevens. We zoomen in dit rapport in op de relatie tussen de studievariabelen en twee prestatie-indicatoren: studierendement en het gemiddelde dat studenten behaalden op de afgelegde vakken.

Uit de resultaten bleek dat studenten met een migratieachtergrond beter presteren wanneer zij zich (kunnen en mogen) identificeren met hun groep van oorsprong dan wanneer zij dat niet doen. Daarnaast bleken er verschillen in de aanvangsmotivatie van studenten met en zonder migratieachtergrond te zijn maar die verschillen verdwenen doorheen het jaar. De door studenten gepercipieerde schoolcultuur bleek niet alleen een belangrijke invloed te hebben op hun presteren maar ook op hun motivatie en hun welzijn. Verschillen tussen studenten in motivatie en welzijn konden grotendeels de effecten van de gepercipieerde schoolcultuur op het presteren verklaren, al behielden sommige aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur directe effecten op de prestaties van studenten. Het idee dat zelfeffectiviteit een buffer zou vormen tegen de negatieve effecten van de gepercipieerde schoolcultuur kon niet worden bevestigd. We concludeerden (1) dat het belangrijk is om op het niveau van de onderwijsinstelling of een opleiding een coherent en goed doordacht diversiteitsbeleid uit te werken dat ruimte laat voor de (groeps)identiteit van studenten met een migratieachtergrond en dat men voor het uitwerken van zo'n beleid best vertrekt vanuit een pluralistisch perspectief, (2) dat het vooral belangrijk is dat docenten aandacht hebben voor de didactische principes die ze hanteren en voor de houding waarmee ze voor de klas staan omdat beide een impact hebben op de motivatie en het welzijn van studenten, en die bepalen op hun beurt grotendeels hun prestaties, en (3) dat het belangrijk is om vanuit de instelling tijd en ruimte te maken om studenten die geconfronteerd worden met discriminatie op te vangen. Wil men de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond verkleinen, dan lijkt het onvermijdelijk om simultaan op elk van deze drie vlakken actie te ondernemen en de nodige inspanningen te leveren.

2 INTRODUCTIE

Net als in de meeste West-Europese landen bestaat er ook in ons land een hardnekkige prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond: jongeren met een migratieachtergrond behalen minder goede resultaten en vallen vaker uit (Agirdag, 2020; Agirdag & Korkmazer, 2015; Duriez, 2021). Bovendien lijkt er, net als in veel andere landen, ook in ons land een 'attitude-achievement paradox' te bestaan (Agirdag, 2020; D'Hondt et al., 2016). In het secundair onderwijs blijken leerlingen met een migratieachtergrond alvast gemiddeld genomen meer gemotiveerd om te presteren op school dan leerlingen zonder migratieachtergrond, maar toch presteren zij slechter (OECD, 2017, 2019). Nochtans wordt motivatie doorgaans als een belangrijke voorspeller van schoolse prestaties gezien (Lavrijsen et al., in druk; Vansteenkiste et al., 2016). Wat loopt hier fout? Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de initieel grotere motivatie van leerlingen met een migratieachtergrond, soms in combinatie met een beperktere voorkennis, ondermijnd wordt door de context waarin ze terecht komen (i.e., de schoolcultuur), waardoor hun motivatie afneemt, wat zich vervolgens vertaalt in meer drop-out en slechtere resultaten. In Deel 2 van dit rapport willen we deze mogelijkheid onderzoeken binnen het hoger onderwijs (= binnen de KdG-context). Meer bepaald willen we volgende zaken onderzoeken: (1) hoe zit het met de prestatiekloof, (2) hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox', (3) wat is de impact van de schoolcultuur zoals die door studenten gepercipieerd wordt op de prestaties, de (wijzigingen in) motivatie, en het welzijn van studenten, (4) kan de impact van de schoolcultuur op prestatie (deels) verklaard worden door de impact die de schoolcultuur heeft op (wijzigingen in) de motivatie en/of het welzijn van studenten, en (5) kan de zelfeffectiviteit van studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond de eventuele negatieve impact van de schoolcultuur op hun motivatie en prestatie bufferen? Door deze vragen te stellen, willen we zicht krijgen op het samenspel tussen factoren op het institutioneel niveau, het welzijn van studenten, hun motivatie en hun prestatie. Het antwoord op deze vragen kan informatie verschaffen voor mogelijke interventies: de focus van interventies kan immers liggen op welzijn en motivatie maar ook op de institutionele cultuur en op de houding van docenten als dragers van die institutionele cultuur, de inhoud die docenten aanreiken en de didactische principes die ze hanteren. We bespreken hieronder de vijf opgesomde onderzoeksvragen in meer detail.

2.1 Hoe zit het met de prestatiekloof?

Ook in ons land bestaat er een prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond: jongeren met een migratieachtergrond behalen minder goede resultaten en vallen vaker uit (Agirdag, 2020; Agirdag & Korkmazer, 2015). Om dit te staven wordt vaak verwezen naar de PISA-studies (OECD, 2017, 2019). Die hebben echter een aantal beperkingen: (1) ze beperken zich tot het secundair onderwijs (en tot de scores die leerlingen behalen op gestandaardiseerde tests voor Wiskunde en Nederlands), (2) ze maken binnen de groep "jongeren met een migratieachtergrond" (= jongeren waarvan beide ouders in een ander land geboren zijn dan in het land waar het kind getest werd) geen onderscheid op basis van herkomst, en (3) ze beperken zich tot eerste- en tweede-generatie migranten en laten de derde-generatie buiten beschouwing, al is die groep in ons land net een erg relevante groep (Duquet et al., 2006).

Op het niveau van het hoger onderwijs bestaan er in ons land wel momentopnames (bijv. Lacante et al., 2007) maar weinig systematische gegevens die de prestatiekloof in kaart brengen. Uit een perscommuniqué van de Universiteit Antwerpen uit 2019 blijkt dat, ook al is er een

geleidelijke stijging in de instroom van studenten uit zogeheten kansengroepen (waaronder studenten met een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond), die instroom relatief laag blijft (zie ook VLIR, 2018, 2021), en dat het bovendien zo is dat jongeren uit kansengroepen zich vaak niet thuis voelen aan de universiteit, wat leidt tot een aanhoudende prestatiekloof. Het studierendement (= de verhouding tussen de door studenten behaalde en opgenomen studiepunten) van studenten uit kansengroepen zou gemiddeld 20% lager liggen dan dat van andere studenten (zie o.a. Knack, 2019; Universiteit Antwerpen, 2021). Dit perscommuniqué ondersteunt het idee dat de prestatiekloof tussen jongeren met en zonder migratieachtergrond ook geldt voor het hoger onderwijs, en breder gaat dan enkel voor Wiskunde en Nederlands. Maar verder blijft dit perscommuniqué voornamelijk onduidelijk. Om welke kansengroepen gaat het? Welke plaats nemen studenten met een migratieachtergrond hierin in, en hoe wordt die groep afgebakend? Worden ook hier alle studenten met een migratieachtergrond op een hoopje gegooid? En gaat het ook hier (enkel) om de eerste- en tweede-generatie? Eenzelfde vaagheid zien we in de cijfers van andere onderwijsinstellingen (De Leersnyder, 2019).¹

Dat hier nog niet meer duidelijkheid over is, is enigszins vreemd. In 2017 ondertekenden alle Vlaamse universiteiten en hogescholen namelijk een charter voor de registratie van kansengroepen (VLIR-VLOHRA, 2017). Dit charter bevat onder andere een expliciete definitie van studenten met een migratieachtergrond. Helaas is dit charter anno 2022 nog steeds niet in werking getreden. Sommige universiteiten en hogescholen slagen er vooralsnog niet in om bij inschrijving de nodige gegevens te verzamelen om studenten met een migratieachtergrond te identificeren, en de instellingen die daar wel in slagen, houden deze data voor zich. Een eerste doelstelling van dit project bestaat er dan ook in de benodigde gegevens te verzamelen om studenten te kunnen indelen in één van de vier categorieën die in dit charter beschreven worden: (1) studenten zonder migratieachtergrond, (2) studenten met een EU1-migratieachtergrond (= minstens één ouder of minstens twee grootouders of de student zelf hadden bij geboorte een nationaliteit uit een ander land dan België dat tot de EU1 behoort: Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Ierland, IJsland, Liechtenstein, Luxemburg, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Verenigd Koninkrijk, Zweden of Zwitserland), (3) studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond (= minstens één ouder of minstens twee grootouders of de student zelf hadden bij geboorte een niet-EU1-nationaliteit), en (4) overige (= studenten met een hoofdverblijfplaats in het buitenland, die hun diploma secundair onderwijs in het buitenland behaalden, of waarvoor er onvoldoende gegevens beschikbaar zijn om ze in één van de andere categorieën in te delen).

¹ Binnen KdG stelt een recent rapport dat het studierendement van A-studenten (= studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond) de afgelopen 4 jaar zo'n 30% lager lag dan dat van Z-studenten (= alle andere studenten), maar dat A-studenten een inhaalbeweging maken: het studierendement van beide groepen stijgt, maar de stijging is sterker voor A-studenten (Karel De Grote Hogeschool, 2021). De definitie van de A-student lijkt op de definitie van de student met een niet-EU1-migratieachtergrond (VLIR-VLOHRA, 2017; zie verder op deze pagina), maar wijkt er ook op een aantal punten van af. Een A-student voldoet aan één van volgende voorwaarden: (1) de student heeft een niet-EU15-nationaliteit, (2) één van diens ouders heeft een niet-EU15-nationaliteit, (3) twee van diens grootouders hebben een niet-EU15-nationaliteit, (4) één grootmoeder is in een niet-EU15-land geboren, of (5) de student spreekt thuis een niet-EU15 taal. Naast dat er in beide definities met een andere groep EU-landen wordt gewerkt, zijn de belangrijkste verschillen dat het geboorteland van de grootmoeders en de thuistaal van de student betrokken worden in de definitie van de A-student. De gegevens die nodig zijn deze te identificeren worden bij inschrijving bevraagd maar het verstrekken ervan is niet verplicht. Hierdoor kunnen studenten niet altijd eenduidig aan één groep worden toegewezen. Wanneer dit zo is, worden studenten op basis van hun familienaam aan één van beide groepen toegewezen (voor een vergelijking van beide classificaties: zie Duriez, 2021-B).

Indien nodig, zullen we de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond nog verder opsplitsen, want een te grove opdeling kan relevante groepsverschillen verdoezelen. Mocht het zo zijn dat er in die groep relatief veel studenten zitten uit groepen die het academisch gezien doorgaans wel goed doen (bijv. studenten uit Noord-Amerika of sommige Aziatische landen; zie De Leersnyder, 2021; Murdock, 2009), dan zou dat immers als gevolg hebben dat de gemiddelde verschillen tussen deze groep en de andere groepen kleiner worden, waardoor belangrijke verschillen onder de radar kunnen blijven.

Daarnaast zijn we, geïnspireerd door het kruispuntdenken (Arikoglu et al., 2014), geïnteresseerd in hoe andere aspecten van mensen hun sociale identiteit bijdragen aan de prestatiekloof. Zijn de drempels dezelfde voor mannelijke en vrouwelijke studenten met een migratieachtergrond? Verschillen die drempels in functie van leeftijd en vooropleiding? Zijn de drempels die studenten met een migratieachtergrond uit een gezin met een lage sociaal-economische status ervaren dezelfde als de drempels die studenten met een migratieachtergrond uit een gezin met een hoge sociaal-economische status ervaren? Maakt de mate waarin iemand zich door zijn ouders ondersteund voelt in zijn studie(keuze) een essentieel verschil? Maakt het een verschil of studenten thuis Nederlands spreken? En of ze goed Nederlands spreken of Nederlands spreken met een hoorbaar niet-Vlaams accent? Is het relevant om te weten of en in welke mate een student met een migratieachtergrond zich identificeert met zijn groep van oorsprong en of die zich dan sterker met die groep identificeert dan met de groep van de Belgen? Enerzijds kan worden verwacht dat, wanneer een student met een migratieachtergrond zich sterker identificeert met zijn groep van oorsprong, die zich ook meer zal identificeren met de geassocieerde (negatieve) stereotypes. Anderzijds kan worden verwacht dat een sterkere identificatie met de eigen etnisch-culturele groep een positief effect kan hebben op het welzijn, de motivatie en de prestatie omdat ingroepsidentificatie ervoor kan zorgen dat iemand meer steun van de andere leden van de eigen groep zal krijgen, wat dan diens sociale identiteit zou kunnen beschermen (zie Duriez, 2021). Is het relevant om te weten of een student met een migratieachtergrond zich identificeert met de religieuze traditie van zijn groep van oorsprong? Ook hier hangen vaak gedrags- en prestatiestereotypes aan vast. Onderzoek suggereert op dit vlak dat studenten uit minderheidsgroepen die zich sterk identificeren met hun eigen religieuze traditie sterkere onderwijsaspiraties hebben dan studenten uit minderheidsgroepen die zich daar niet mee identificeren (Hemmerechts et al., 2018). Deze aspecten kwamen reeds aan bod in Deel 1 van dit rapport (Duriez, 2021), maar vanuit een pragmatisch oogpunt is het belangrijk om te weten in welke mate ze bijdragen aan de prestatiekloof. Hier zicht op krijgen kan immers zicht geven op de te verwachten impact van verschillende mogelijke remediërende acties.

2.2 Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?

Veel ouders, leerkrachten, leerlingbegeleiders, schoolpsychologen en pedagogen delen de mening dat studiemotivatie in belangrijke mate voorspelt of leerlingen al dan niet goed presteren. Motivatie wordt doorgaans gezien als een cruciale factor die het verschil maakt tussen succes en falen. Vaak bereiken getalenteerde leerlingen die meer gemotiveerd zijn meer dan even getalenteerde leerlingen die minder gemotiveerd zijn. Evenzeer kunnen minder getalenteerde leerlingen soms hun gebrek aan talent compenseren door hun motivatie en inzet (Boncquet et al., in druk; Hodis, et al. 2011; Eccles & Wigfield, 2002; OECD, 2017; Lavrijsen et al., in druk; Schunk et al., 2012; Steinmayr & Spinath, 2009; Vansteenkiste et al., 2016; Williams & Williams, 2011; Vu et al., 2021). Een belangrijke uitdaging voor docenten bestaat er dan ook in om

studenten te motiveren en gemotiveerd te houden (Aelterman et al., 2019). Maar net als in veel andere landen, lijkt er dus ook bij ons een zogeheten 'attitude-achievement paradox' te bestaan (Agirdag, 2020; D'Hondt et al., 2016): jongeren met een migratieachtergrond lijken meer gemotiveerd om te presteren op school dan jongeren zonder migratieachtergrond, maar presteren toch slechter. Hiervoor wordt vaak verwezen naar de PISA-studies (OECD, 2017, 2019). Zoals al vermeld, kennen die echter een aantal structurele beperkingen: (1) ze beperken zich tot het secundair onderwijs, (2) ze maken binnen de groep "jongeren met een migratieachtergrond" geen onderscheid op basis van herkomst, en (3) ze beperken zich tot eerste- en tweede generatie migranten en laten de derde generatie buiten beschouwing. Daarnaast vertonen deze studies ook een belangrijke inhoudelijke beperking. Die ligt in de manier waarop motivatie gemeten wordt. In deze studies ligt de focus op prestatiemotivatie (zie onder). Maar naast de motivatietheorie waaraan dit construct ontleend is, bestaan er ook andere motivatietheorieën, en die hebben een andere kijk op (optimale) motivatie (Lavrijsen, in druk; Vansteenkiste et al., 2016). Het loont dan ook de moeite om de motivatie-vraag in meer detail te onderzoeken. Afhankelijk van welke aspecten van motivatie verantwoordelijk zijn voor de prestatiekloof zullen immers andere interventies wenselijk zijn (Vansteenkiste et al., 2016). We staan eerst stil bij andere visies op en metingen van motivatie en bekijken hoe die licht kunnen werpen op de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond en op de zogeheten 'attitude-achievement paradox'.

2.2.1 Verschillende visies op motivatie

In de PISA-studies wordt motivatie uitsluitend bekeken door de bril van prestatiemotivatie of de prestatiedoeltheorie (= achievement goal theory). Voor de vergelijkbaarheid met de PISA-studies zullen we motivatie in dit onderzoek op dezelfde manier meten. Maar in ons onderzoek willen we het concept motivatie ook verruimen door een andere hedendaagse motivatietheorie in te brengen: de zelfdeterminatietheorie (= self-determination theory).

2.2.1.1 De prestatiedoeltheorie

De prestatiedoeltheorie ontwikkelde zich aanvankelijk onder invloed van Ames (1992), Dweck (1986) en Nicholls (1984). Deze theorie kijkt naar de kwaliteit van motivatie door een onderscheid te maken tussen de doelen die mensen nastreven. Binnen de prestatiedoeltheorie worden daartoe een aantal kwalitatief verschillende doelen onderscheiden. Daarbij evolueerde deze theorie van een dichotoom model (met prestatie- en meesterschapsdoelen), via een 2x2 model (waarbij die doelen werden uitgesplitst in toenaderings- en vermijdingsdoelen; Elliot, 1999), naar een 3x2 model (met drie doelen, waarbij de meesterschapsdoelen werden opgesplitst in taakdoelen en intrapersoonlijke doelen; Elliot et al., 2011; Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). In totaal worden op die manier dus heden ten dage zes verschillende doelen onderscheiden die elk leiden tot een bepaalde motivatie voor prestatiegerelateerd gedrag: prestatiedoelen, taakdoelen en intrapersoonlijke doelen, die elk op hun beurt verder worden uitgesplitst in toenaderingsdoelen en vermijdingsdoelen (Senko et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2016).

Als mensen prestatiedoelen nastreven, zijn ze erop gericht betere resultaten te halen dan anderen. Binnen het 3x2 model wordt een onderscheid gemaakt tussen toenaderingsdoelen (waarbij de nadruk ligt op het behalen van betere resultaten dan anderen) en vermijdingsdoelen (waarbij de nadruk ligt op vermijden dat men het slechter zou doen dan anderen). Als mensen meesterschapsdoelen nastreven, zijn ze erop gericht taken onder de knie te krijgen en hun

competenties te vergroten. Binnen het 3x2 model worden meesterschapsdoelen opgesplitst in taakdoelen en intrapersoonlijke doelen. Taakdoelen lijken op meesterschapsdoelen. Als mensen taakdoelen nastreven, zijn ze, net als bij meesterschapsdoelen, erop gericht de taak onder de knie te krijgen en hun competenties te vergroten. Bij meesterschapsdoelen ging men er echter van uit dat men niet kan falen bij het nastreven van leerdoelen. Men kan wel fouten maken, maar dit is niet erg, want die kunnen het leerproces bevorderen. Maar binnen het 3x2 model wordt toch een onderscheid gemaakt tussen toenaderingsdoelen (waarbij de nadruk ligt op voldoen aan de taakvereisten om zo de eigen vaardigheden te vergroten) en vermijdingsdoelen (waarbij de nadruk ligt op vermijden om minder te leren dan mogelijk, wat gepaard kan gaan met angst om niet aan de taakvereisten te voldoen of om zijn vaardigheden te zien afnemen). Vanuit deze visie kunnen taakgerichte leerlingen dus wel falen (= wanneer ze er niet in slagen een taak onder de knie te krijgen). Als mensen intrapersoonlijke doelen nastreven, ligt de focus niet zozeer op het presteren op zich (in absolute zin) of op de taakvereisten, maar op het eigen functioneren. Binnen het 3x2 model wordt een onderscheid gemaakt tussen toenaderingsdoelen (waarbij de nadruk ligt op beter presteren dan voorheen) en vermijdingsdoelen (waarbij de nadruk ligt op vermijden dat men minder goed zou presteren dan voorheen).

Naast de toename in het aantal bestudeerde doelen tekenden zich binnen deze literatuur nog twee andere evoluties af (Vansteenkiste et al., 2016). De eerste evolutie omhelst de integratie van het werk rond prestatiemotieven (Atkinson, 1958). Binnen het hiërarchische model van prestatiemotivatie (Elliot, 1999) worden deze motieven gezien als bredere constructen die bepalen welke doelen mensen in een bepaalde context zullen nastreven. Twee motieven kregen daarbij bijzondere aandacht: prestatiemotivatie (= de behoefte aan succes) en faalangst (= de behoefte om falen te vermijden). Prestatiedoelen fungeren dan als de 'kanalen' waarlangs deze motieven zich manifesteren in een bepaalde context (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). Wie een sterke prestatiemotivatie heeft, zal zich meer op prestatietoetnaderingsdoelen toeleggen. Wie hoog faalangstig is, zou eerder prestatievermijdingsdoelen stellen (Tanaka & Yamauchi, 2001), al blijkt faalangst ook vaak samen te hangen met prestatietoetnaderingsdoelen, wat erop wijst dat faalangstige jongeren er zich soms ook op richten beter te presteren dan anderen (Vansteenkiste et al., 2016). Het opnemen van deze achterliggende motieven is theoretisch gezien een stap vooruit, want een motivatietheorie dient zowel de richting als de reden (= het waarom) van menselijk gedrag te kunnen duiden (Deci & Ryan, 2000; Elliot, 1999). Het prestatiedoel dat iemand stelt is dan indicatief voor de richting die die persoon uitgaat in een specifieke context, terwijl het onderliggend motief bepaalt waarom iemand die richting uitgaat en/of een bepaald doel stelt (Vansteenkiste et al., 2016). De tweede evolutie heeft te maken met de manier waarop de kernconstructen gedefinieerd worden (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014). Deze evolutie is gericht op het verkrijgen van meer conceptuele precisie. Waar prestatiedoelen door Ames (1992), Dweck (1986) en Nicholls (1984) breed gedefinieerd werden als een conglomeraat van doelen, redenen, gevoelens en attributies (ook wel prestatiedoel-oriëntaties genoemd), pleit Elliot samen met zijn collega's (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Thrash, 2001) voor een verenging van deze definitie. Op die manier willen zij scherper krijgen wat nu net de meest cruciale elementen zijn (doelen, redenen, gevoelens of attributies) om zo meer inzicht te krijgen in de soms tegenstrijdige resultaten die verkregen worden met de verschillende metingen die gebruikt worden (Vansteenkiste, Lens, et al., 2014).

De meest bestudeerde doelen vanuit deze invalshoek zijn de prestatietoetnaderings- en prestatievermijdingsdoelen en de meesterschapstoetnaderings- en meesterschapsvermijdingsdoelen.

Onderzoekers lijken het erover eens dat de twee vermijdingsdoelen in Westerse culturen uniform negatieve effecten hebben (Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011). Prestatievermijdingsdoelen zijn gerelateerd aan angst, gebrek aan organisatie, het weigeren van hulp, zelfhandicapping, gebrek aan interesse in het studiemateriaal en ondermaatse prestaties (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Midgley & Urdan, 2001; Wolters, 2004). Senko et al. (2011) stellen dat de meeste van de negatieve effecten die oorspronkelijk werden toegeschreven aan het nastreven van prestatiedoelen te herleiden zijn tot de effecten van het nastreven van prestatievermijdingsdoelen (zie ook Elliot & Moller, 2003). En ook meesterschapsvermijdingsdoelen lijken gerelateerd aan angst, een lage zelfeffectiviteit en ondermaatse prestaties (Elliot & Moller, 2003, Senko et al., 2011). Verschillende studies tonen aan dat het nastreven van meesterschapstoeladeringsdoelen met wenselijke leeruitkomsten samenhangt, zoals meer diepgaande verwerkingsstrategieën, grondiger studeren, langer volgehouden studie-inspanningen en meer studieplezier (Senko et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2016), maar desondanks blijken ze ietwat contradictorisch amper gerelateerd aan de uiteindelijke prestaties (Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011; voor een bespreking, zie Senko et al., 2011). Voor prestatietoeladeringsdoelen zijn de effecten minder eenduidig. De positieve effecten zouden beperkter zijn: ze zouden gepaard gaan met meer studie-inspanningen, een positief zelfbeeld en een groter competentiegevoel, maar ook met meer angst en oppervlakkige verwerkingsstrategieën (Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2016). Maar de meeste studies geven wel aan dat prestatietoeladeringsdoelen het presteren bevorderen, al zijn er ook studies die dit tegenspreken (Harackiewicz, et al., 2002; Hunag, 2012; Senko et al., 2011). Dat de onderzoeksresultaten op dit vlak vooralsnog onduidelijk zijn en elkaar soms tegenspreken, heeft hoogstwaarschijnlijk te maken met de verschillende wijzen waarop prestatietoeladeringsdoelen gemeten worden (Hulleman et al., 2010; zie hoger). Hulleman et al. (2010) tonen aan dat, wanneer het kernelement van de meting van prestatietoeladeringsdoelen het beter doen dan anderen is (= iets competitief), deze doelen positief samenhangen met prestaties, terwijl dat niet zo is wanneer het kernelement het demonstreren van je eigen vaardigheden is (= iets egogericht; zie ook Senko et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2007).

Zoals veel andere studies, vertrekken de PISA-studies, ondanks de recentere evoluties binnen deze stroming, vanuit het dichotoom model, waarbij er aanvankelijk enkel aandacht was voor prestatiedoelen (OECD, 2017) maar later ook voor meesterschapsdoelen (OECD, 2019). Beide constructen worden er ook breed gedefinieerd. Het kernelement van de meting van prestatiedoelen die gebruikt wordt in de PISA-studies, en dus ook in de meting die wij zullen gebruiken, is het beter doen dan anderen, niet het demonstreren van je vaardigheden. De resultaten die met beide indices (i.e., die voor prestatiedoelen en die voor meesterschapsdoelen) verkregen werden, zouden vergelijkbaar zijn (OECD, 2019): wanneer er gecontroleerd wordt voor sociaal-economische status en voor academische prestaties blijken leerlingen met een migratieachtergrond sterker op prestatiedoelen gericht dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Leerlingen met een migratieachtergrond zijn bovendien ook sterker op meesterschapsdoelen gericht dan leerlingen zonder migratieachtergrond, maar daarvoor zijn de verschillen kleiner.

De insteek van de PISA-studies, met hun primaire focus op prestatiemotivatie, is duidelijk: de lat moet omhoog en daartoe moeten jongeren aangemoedigd worden om prestatiedoelen na te streven, want leerlingen die dat doen zouden ook effectief beter presteren op school, en het OECD ziet dit als een basisvoorwaarde om succesvol te zijn in het leven (OECD, 2017). Op basis

van de geschetste evoluties binnen de theorie van de prestatiedoelen en op basis van de zelfdeterminatietheorie (zie onder), plaats het OECD (2017) zelf ook wel een kanttekening bij die primaire focus op prestatiemotivatie. Prestatiedoelen kunnen immers nagestreefd worden vanuit intrinsieke maar ook vanuit extrinsieke motivatie. Het OECD (2017) wijst erop dat, wanneer prestatiedoelen nagestreefd worden vanuit een hoge mate van extrinsieke motivatie, dit streven kan omslaan in een invaliderend, maladaptief perfectionisme (zie ook Soenens, Elliot, et al., 2005; Soenens, Vansteenkiste, et al., 2005; Soenens et al., 2008). Het komt er volgens het OECD (2017) voor ouders en leerkrachten dus op aan om manieren te vinden om het presteren aan te moedigen zonder daarbij overmatige faalangst te veroorzaken. Maar in een samenleving waarin academische kwalificaties een toegangsticket zijn tot een groeiend aantal functies, en niet in het minst tot functies met veel maatschappelijk aanzien (zie Duriez, 2021), ligt er al genoeg druk op jongeren om te presteren en is het misschien niet wenselijk om prestatiemotivatie nog harder te promoten (zie ook Vansteenkiste & De Wilde, 2021). Dit is de hoofdreden waarom wij de 'attitude-achievement paradox' in eerste instantie vanuit de zelfdeterminatietheorie willen benaderen eerder dan vanuit de prestatiedoeltheorie. Vanuit de zelfdeterminatietheorie ligt de focus minder exclusief op presteren maar is er ook expliciet aandacht voor welzijn. Bovendien lijkt het onderscheid dat binnen de zelfdeterminatietheorie gemaakt wordt in de kwaliteit van motivatie, zoals we verderop zullen betogen, beter aan te sluiten bij de verschillende leefwerelden van jongeren uit geprivilegieerde dan wel achtergestelde groepen (en dus ook bij de leefwerelden van studenten met en zonder migratieachtergrond) dan het onderscheid dat op dit vlak gemaakt wordt binnen de prestatiedoeltheorie.

2.2.1.2 De zelfdeterminatietheorie

Vanuit de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) wordt met een andere bril naar motivatie gekeken. Binnen deze theorie wordt een onderscheid gemaakt tussen de kwantiteit en de kwaliteit van motivatie. De kwantiteit van motivatie (= hoe gemotiveerd mensen zijn) komt eerder zijdelings aan bod in het concept 'amotivatie' (= het gebrek aan motivatie). Jongeren die niet of weinig gemotiveerd zijn, zouden futloos, apathisch en weinig betrokken zijn op hun studies (Vansteenkiste et al., 2016), zich depressief en hulpeloos voelen (Legault et al., 2006), minder sociale adaptatie en academische controle ervaren, zich minder inzetten in de klas (Duriez et al., 2016), stuurloos leergedrag vertonen (Donche et al., 2013), een meer oppervlakkige leerstijl hanteren, minder in staat zijn om na te denken over het eigen leren en om dat leren te monitoren, minder competentiegroei rapporteren, en slechter presteren (Duriez et al., 2016; Taylor et al., 2014). De nadruk binnen deze theorie ligt echter vooral op verschillen in de kwaliteit van motivatie: omwille van welke redenen streven mensen na wat ze nastreven (= waarom streven mensen doelen na?) en welke doelen streven ze dan na (= welke doelen streven mensen na?).

2.2.1.2.1 Waarom streven mensen doelen na?

Binnen de zelfdeterminatietheorie worden een aantal verschillende redenen om doelen na te streven onderscheiden (= verschillende types zelfregulatie of motivatie). Deze worden onderscheiden op basis van hun onderliggende drijfveer; in casu of en in welke mate die drijfveer autonoom dan wel gecontroleerd is. Intrinsieke motivatie vormt daarbij het prototype van autonoom of zelfgedetermineerd functioneren. Wanneer we dit toepassen op studeren, dan gaat het om studeren omdat je dat op zich bevredigend vindt. Maar uiteraard is niet alle studiemateriaal leuk, waardoor niet elke studieactiviteit bevredigend op zich kan of zal zijn. Studenten

zullen daarom soms ook leerstof moeten doorworstelen vanuit een extrinsieke motivatie: het leren vormt dan geen (leuk) doel op zich maar staat in functie van een ander doel. Maar eigen aan de zelfdeterminatie theorie is dat niet alle vormen van extrinsieke motivatie over dezelfde kam worden geschoren. Naast intrinsieke motivatie onderscheidt de zelfdeterminatietheorie vier verschillende types van extrinsieke motivatie. Die kunnen gerangschikt worden van meer gecontroleerde naar meer autonome types van motivatie, of van meer extern gemotiveerd naar meer geïnternaliseerd of intern gemotiveerd: (1) externe regulatie (= iets doen, in dit geval studeren, omdat je daartoe gedwongen wordt van buitenaf, in casu door anderen), (2) geïntrojecteerde regulatie (= iets doen omdat je anders schuld of schaamte zou ervaren), (3) geïdentificeerde regulatie (= iets doen omdat je er het belang van inziet in functie van het doel dat je nastreeft) en (4) geïntegreerde regulatie (= iets doen omdat het past binnen een groter geheel van persoonlijke overtuigingen, waarden en interesses). Zo stapt deze theorie af van het klassieke onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, en maakt ze een onderscheid tussen een gecontroleerde of verplichtende motivatie (die zowel externe regulatie als geïntrojecteerde regulatie omvat) en een autonome motivatie (die zowel geïdentificeerde, geïntegreerde als intrinsieke regulatie omvat). Dit onderscheid komt overeen met het onderscheid dat men kan maken tussen handelen vanuit 'moeten' (= vanuit een gecontroleerde motivatie) dan wel 'willen' (= vanuit een autonome motivatie; Vansteenkiste et al., 2016).

Onderzoek wijst uit dat een autonome motivatie doorgaans gepaard gaat met een hoger welzijn terwijl een gecontroleerde motivatie eerder ongewenste effecten heeft: het gaat gepaard met onaangepaste coping-mechanismen, 'onwelzijn', en zelfs psychopathologie (zie Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006, 2014). Dit maakt meteen duidelijk dat de focus binnen de zelfdeterminatietheorie, zoals reeds vermeld, vaak niet op leren of op (schools) presteren ligt, maar dat er ook expliciet aandacht is voor welzijn. Daarnaast toont onderzoek ook aan dat een autonome motivatie doorgaans gepaard gaat met minder vooroordelen en een groter empathisch vermogen (Neyrinck et al., 2009). Meer algemeen toont onderzoek aan dat meer autonoom gemotiveerde individuen minder defensief op situaties reageren dan individuen die een meer gecontroleerde motivatie vertonen (Hodgins et al., 2006; Knee et al., 2005). Autonome motivatie zou de mate waarin iemand een situatie als een bedreiging voor zijn identiteit ziet verminderen. Wanneer iemand met een autonome motivatie dan in een situatie terecht komt waarin er gepresteerd moet worden, zou die persoon minder stress en minder angst ervaren, wat op zijn beurt zijn prestaties ten goede zou komen (Duriez, 2021). Wat de effecten op leren en presteren betreft, toont onderzoek aan dat een autonome motivatie, in tegenstelling tot een gecontroleerde motivatie, samenhangt met sociale adaptatie, academische controle, beter time management, meer betrokkenheid, concentratie, inzet en volharding, een diepere leerstijl, een grotere capaciteit om na te denken over het eigen leren en dit leren te monitoren, minder drop-out, meer zelf-gerapporteerde competentiegroei, en betere prestaties (Duriez et al., 2016; Guay, et al., 2010; Lavrijsen et al., in druk; Taylor et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2010; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006, 2014). Hierbij dient opgemerkt dat autonome en gecontroleerde motieven vaak samen voorkomen. Maar uit persoonsgerichte studies, waarin men mensen met een gelijkaardig motivatieprofiel identificeert, blijkt dat mensen met een profiel waarin autonome motivatie overheerst en gecontroleerde motivatie zo goed als afwezig is vaak het hoogste welzijn en de beste leeruitkomsten vertonen (Vansteenkiste et al., 2016).

Hierbij aansluitend wijst onderzoek ook op het belang van autonomie-ondersteuning. Zo toont onderzoek aan dat ouderlijke autonomie-ondersteuning een positief effect heeft op het welzijn

van kinderen (Deci & Vansteenkiste, 2015; Soenens et al., 2017; Soenens & Vansteenkiste, 2005), zelfs al functioneren die kinderen zelf niet echt op autonome wijze (Mabbe et al., 2020). Wat leren en presteren betreft, toont onderzoek aan dat, wanneer (leer)activiteiten op autonomie-ondersteunde wijze worden aangereikt, dit leidt tot een betere motivatie, een dieper engagement, meer volharding en betere resultaten (Baten et al., 2020; Haerens et al., 2015; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006), vooral wanneer dit gepaard gaat met de afwezigheid van een mogelijks simultaan gehanteerde controlerende stijl (Haerens et al., 2018). Meer zelfs: onderzoek toont aan dat, wanneer activiteiten op een gecontroleerde manier worden 'opgedrongen' of wanneer activiteiten worden 'verboden', dit vaak leidt tot weerstand, opstandigheid en agressie (Brenning et al., 2019; Vansteenkiste, Soenens, et al., 2014; Van der Kaap-Deeder, 2019; Van Petegem et al., 2015; Weinstein et al., 2020).

2.2.1.2.2 Welke doelen streven mensen na?

Daarnaast maakt de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) nog een tweede onderscheid in de kwaliteit van motivatie, met name op basis van de doelen die mensen nastreven. Zo wordt een onderscheid gemaakt tussen doelen die extrinsiek dan wel intrinsiek van aard zijn (Kasser & Ryan, 1996; Vansteenkiste & Lens, 2006). Het nastreven van intrinsieke doelen (zoals zelfontwikkeling, affiliatie en bijdragen aan de gemeenschap) zou inherent voldoening geven omdat deze doelen aansluiten op een aangeboren tendens tot zelfactualisatie. Het nastreven van extrinsieke doelen (zoals financieel succes, status, populariteit of aantrekkelijkheid) zou mensen daarentegen richten op externe indicatoren van succes (zoals rijkdom of status) die ingaan tegen hun natuurlijke interesses en hun persoonlijk potentieel (Duriez, Meeus, et al., 2012; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2008). Mensen kunnen natuurlijk tegelijkertijd intrinsieke en extrinsieke doelen nastreven. Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt het nastreven van extrinsieke doelen op zich dan ook niet als problematisch gezien. Dit wordt pas problematisch wanneer deze doelen zo belangrijk worden dat het nastreven ervan ten koste gaat van een gerichtheid op intrinsieke doelen (Sheldon & Kasser, 2008).

Onderzoek wijst uit dat mensen die meer belang hechten aan intrinsieke dan aan extrinsieke doelen hoger scoren op welzijnsindicatoren (zoals levenstevredenheid en zelfwaarde) en lager op indicatoren van 'onwelzijn' (zoals angst en depressie; zie o.a. Kasser, 2002; Vansteenkiste et al., 2008). Deze resultaten zouden ook overeind blijven in contexten waarin meer waarde wordt gehecht aan extrinsieke doelen dan aan intrinsieke doelen (Van den Broeck et al., 2019; Vansteenkiste, Duriez, et al., 2006). Daarnaast toont onderzoek ook aan dat mensen die meer belang hechten aan intrinsieke dan aan extrinsieke doelen minder bevooroordeeld zijn en lager scoren op de sociale dominantie oriëntatie en (in mindere mate ook) rechts autoritarisme (Duriez, 2011; Duriez, Vansteenkiste, et al., 2007; zie ook Duriez, 2021), en dat ze niet alleen minder ontvankelijk zijn voor het idee dat een andere sociale groep een bedreiging vormt voor de eigen groep maar ook geen toenames in vooroordelen vertonen wanneer ze een andere groep effectief als bedreigend zien voor de eigen groep (Duriez, Meeus, et al., 2012; zie ook Duriez, 2021). Wat de effecten op leren en presteren betreft, toont onderzoek aan dat jongeren die meer belang hechten aan intrinsieke doelen dan aan extrinsieke doelen meer sociale adaptatie vertonen, meer academische controle ervaren, meer inzet vertonen, een diepere leerstijl hanteren, een grotere capaciteit vertonen om na te denken over het eigen leren en dit leren te monitoren, meer competentiegroei rapporteren, minder testangst vertonen, en beter presteren

(Duriez et al., 2016; Mouratidis et al., 2011, 2013). Voorheen werd reeds opgemerkt dat intrinsieke en extrinsieke doelen ook vaak samen voorkomen, maar uit persoonsgerichte studies, waarin men op zoek gaat naar mensen met gelijkaardige profielen, blijkt dat mensen met een profiel waarin intrinsieke doelen duidelijk overheersen op extrinsieke doelen het laagst scoren op prestatiedoelen en testangst, het hoogst scoren op meesterschapsdoelen, en het best hun inspanningen weten te reguleren (Mouratidis et al., 2013).

Hierbij aansluitend wijst onderzoek ook op het belang van hoe (leer)activiteiten gekaderd worden. Onderzoek toont aan dat, wanneer (leer)activiteiten gekaderd worden als instrumenteel voor het bereiken van intrinsieke doelen, dit niet alleen leidt tot meer welzijn (bijv. in de vorm van een hoger zelfwaardegevoel; Wouters et al., 2014), maar ook tot meer conceptueel leren, meer engagement en volharding, en betere prestaties dan wanneer (leer)activiteiten (ook) gekaderd worden als instrumenteel voor het bereiken van extrinsieke doelen (Sebire et al., 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2007). Dit effect zou niet alleen optreden bij mensen die eerder intrinsiek georiënteerd zijn maar ook bij mensen die eerder extrinsiek georiënteerd zijn (Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006). Ook op andere domeinen zou het aanmoedigen van intrinsieke eerder dan extrinsieke doelen wenselijke effecten hebben. Zo zou het aanmoedigen van intrinsieke eerder dan extrinsieke doelen door ouders ervoor zorgen dat hun kinderen minder vooroordelen ontwikkelen. Hun kinderen zouden in dat geval ook lager scoren op de sociale dominantie oriëntatie en (in mindere mate) op rechts autoritarisme (Duriez, Soenens, et al., 2007, 2008).

Hierbij dient tot slot te worden opgemerkt dat onderzoek ook aantoonde dat mensen die vooral intrinsieke doelen nastreven er vaak een autonome motivatie op nahouden, terwijl mensen die vooral extrinsieke doelen nastreven er vaak een gecontroleerde motivatie op nahouden (Sheldon & Kasser, 1995). Daardoor betwijfelen Carver en Baird (1998) en Srivastava et al. (2001) of de effecten van het nastreven van bepaalde doelen wel degelijk te wijten zijn aan de geobserveerde verschillen in de nagestreefde doelen of te herleiden vallen tot de effecten van de onderliggende redenen waarom mensen deze doelen nastreven (= tot verschillen in een autonome versus gecontroleerde motivatie). Sheldon et al. (2004) toonden op dit vlak echter aan dat, hoewel intrinsieke doelen nastreven vaak gepaard gaat met een meer autonome motivatie en extrinsieke doelen nastreven met een meer gecontroleerde motivatie, de effecten van de doelen die mensen nastreven grotendeels onafhankelijk zijn van de effecten van de onderliggende redenen waarom ze die doelen nastreven (zie ook Vansteenkiste, Lens, et al., 2006). Deze vaststelling vormde de aanleiding voor een onderzoekslijn naar de effecten van het op een autonomie-ondersteunende wijze introduceren van (leer)activiteiten die tegelijkertijd zo gekaderd worden dat ze de intrinsieke doelen die daardoor kunnen worden bereikt in de verf zetten. In verschillende, erg uiteenlopende domeinen bleek de combinatie van autonomie-ondersteuning en een intrinsieke doel-framing synergetisch te werken en te leiden tot meer motivatie, engagement en volharding, en betere resultaten (Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste, Simons, Lens & Sheldon, 2004; Vansteenkiste, Simons, Soenens, et al., 2004).

2.2.2 Etnisch-culturele diversiteit en motivatie

De PISA-studies (OECD, 2017, 2019) hebben betrekking op het secundair onderwijs. Voor het hoger onderwijs bestaan er in ons land, zoals al gezegd, weinig gegevens over de 'attitude-achievement paradox'. Enerzijds zou het niet onlogisch zijn wanneer studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond meer gemotiveerd zouden blijken dan studenten zonder

migratieachtergrond. Proportioneel gezien is er immers maar een beperkte instroom van jongeren met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs (zie hoger), waardoor het niet onlogisch zou zijn wanneer enkel de meest gemotiveerden een hogere studie zouden aanvatten. Anderzijds zou je vanuit het proces van 'psychologische terugtrekking' of 'domeinontkoppeling' (Crocker & Major, 1989; zie Duriez, 2021) kunnen verwachten dat de motivatie van studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond lager zal liggen omdat zij zich doorheen de tijd deels losgekoppeld hebben van domeinen waarin stigma werkzaam kan zijn, waaronder het onderwijsdomein (zie ook Murdock, 2009; Verkuyten et al., 2019). Meer plausibel is echter dat een dergelijke uitspraak te veralgemenend is en dat de hogere (of lagere) motivatie van studenten met een migratieachtergrond zich beperkt tot bepaalde types motivatie.

Een eerste vraag die we wensen te beantwoorden, is of de resultaten van de PISA-studies ook opgaan voor studenten in het hoger onderwijs. Eerder werd opgemerkt dat de hogere motivatie van jongeren met een migratieachtergrond in de PISA-studies enkel werd aangetoond voor prestatiemotivatie, en enkel na controle voor sociaal-economische status. Dit is niet onbelangrijk, want volgens diezelfde PISA-studies zouden leerlingen uit een gezin met een lage sociaal-economische status over het algemeen lager scoren op prestatiemotivatie. Zonder deze controle is het dus mogelijk dat studenten met een migratieachtergrond, die vaak uit sociaal achtergestelde milieus komen, lager en niet hoger scoren op prestatiemotivatie (zie ook D'Hondt et al., 2016). De vraag dringt zich dan ook op: hoe zit het met de prestatiemotivatie van studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond op het moment dat zij hogere studies aanvatten? Een tweede vraag die we ons stellen: beperken de resultaten zich dan tot prestatiemotivatie of zien we vergelijkbare resultaten wanneer we kijken naar andere types motivatie? We alludeerden er eerder reeds op dat het onderscheid in de kwaliteit van motivatie dat vanuit de zelfdeterminatietheorie gemaakt wordt beter lijkt aan te sluiten bij de verschillende leefwerelden van jongeren uit geprivilegieerde dan wel achtergestelde groepen (en dus ook bij de leefwerelden van jongeren met en zonder migratieachtergrond) dan het onderscheid in de kwaliteit van motivatie dat vanuit de prestatiedoeltheorie gemaakt wordt. Het OECD (2017) verklaart de vastgestelde hogere prestatiemotivatie van jongeren met een migratieachtergrond vanuit het gegeven dat goede schoolprestaties voor kansarme leerlingen nu eenmaal een vereiste is om in aanmerking te komen voor financiële steun om hun opleiding na de leerplicht voort te zetten. Maar dit verklaart niet waarom jongeren met een migratieachtergrond specifiek zouden verschillen van jongeren zonder migratieachtergrond in termen van prestatiedoelen (= de beste willen zijn). Dit is immers een erg specifieke invulling van motivatie die niet voor iedereen weggelegd lijkt aangezien dit doel niet voor iedereen haalbaar is (zie o.a. Nicholls, 1984; Senko et al., 2011) en het proces van domeinontkoppeling ook tot prestatievermijding kan leiden (Verkuyten et al., 2019). Logischer dan dat studenten met een migratieachtergrond vanuit een wens om op te klimmen op de sociale ladder meer prestatiemotivatie aan de dag zouden leggen, is dat ze over het algemeen meer gemotiveerd zouden zijn (en een hogere kwantiteit van motivatie zouden vertonen). Wat de kwaliteit van motivatie betreft, lijken de verbanden met de concepten die de zelfdeterminatietheorie naar voor schuift gemakkelijker te leggen. Om dit uit te leggen, maken gaan we eerst nader in op wat de 'attitude-achievement paradox' nu eigenlijk precies betekent en inhoudt.

De 'attitude-achievement paradox' wordt soms ook de 'aspiration-achievement paradox' genoemd (Clycq & Kostet 2019). Deze benaming maakt deze paradox inzichtelijker. De attitudes

waar het om gaat, zijn immers geworteld in onderwijsaspiraties. Jongeren met een migratieachtergrond presteren doorgaans minder goed, maar toch hebben zij en/of hun ouders (die vaak net migreerden om hun kinderen een betere toekomst te verschaffen) vaak hoge onderwijsaspiraties en geloven ze in onderwijs als sociale lift (D'Hondt et al., 2016; Michelson, 1990). Maar hoewel jongeren met een niet-West-Europese migratieachtergrond – en dan vooral jongeren met een Turkse en Marokkaanse achtergrond – over het algemeen hoge onderwijsaspiraties koesteren, geven zij ook vaak aan dat de onderwijsrealiteit die sociale mobiliteit niet ondersteunt en dat ze in een onderwijscontext vaak geconfronteerd worden met stigmatisering (D'Hondt, 2016; Hemmerechts et al., 2018). Die stigmatisering komt het hardst aan bij die jongeren met de hoogste onderwijsaspiraties, en kan de kwantiteit van hun motivatie ondermijnen (Clycq & Kostet 2019; Ogbu, 2004). Of jongeren met een migratieachtergrond die hogere studies aanvatten nu meer of minder gemotiveerd zijn om te studeren, is dus nog een open vraag. Maar belangrijk is hier vooral dat, wat onderliggend is aan hun onderwijsaspiraties, vaak de wens is om hogerop te geraken op de sociale ladder en/of hun ouders trots te maken. Hier kan dan de predictie aan gekoppeld worden dat zij vooral extrinsieke doelen zullen nastreven, en/of vaak verder zullen studeren omdat hun omgeving benadrukt dat het belangrijk is om een goed diploma te halen. We verwachten dus dat de concepten die door de zelfdeterminatietheorie naar voor worden geschoven meer licht zullen werpen op de 'attitude-achievement paradox': het is goed mogelijk dat een eventueel hogere kwantiteit van de motivatie van studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond zich zal vertalen naar een vanuit een zelfdeterminatieperspectief eerder disfunctionele kwaliteit van motivatie. In eerste instantie achten we het waarschijnlijk dat studenten met een migratieachtergrond extrinsieke eerder dan intrinsieke doelen zullen nastreven. Status verwerven en opklimmen op de sociale ladder zou voor hen wel eens de primaire drijfveer kunnen zijn, eerder dan het nastreven van intrinsieke doelen zoals zelfontplooiing. Studenten zonder migratieachtergrond zijn vaak geprivilegieerd, hebben vaak ouders die hen (kunnen) ondersteunen, en hebben er vaak meer vertrouwen in dat ze later een hoge positie op de sociale ladder zullen kunnen innemen, wat hen in staat stelt te focussen op intrinsieke doelen. Bovendien is het ook mogelijk dat de kwantiteit van motivatie van studenten met een migratieachtergrond zich vertaalt in een meer gecontroleerde motivatie. Hun ouders zullen immers misschien meer expliciet hopen dat zij erin zullen slagen om de sociale ladder te beklimmen, en de wens om hun ouders trots te maken kan dan druk met zich meebrengen die zich kan vertalen in een meer gecontroleerde motivatie, hetzij in de vorm van externe regulatie, hetzij in de vorm van geïntrojecteerde regulatie. Ook hier geldt dat studenten zonder migratieachtergrond er waarschijnlijk doorgaans meer vertrouwen in zullen hebben dat ze later sowieso een hoge positie op de sociale ladder zullen kunnen innemen, wat hen in staat zou stellen om meer autonoom te functioneren en hun interesses te volgen. Of dit daadwerkelijk zo is, vormt het onderwerp van dit onderzoek. Als dit zo zou zijn, dan zou dit kunnen verklaren waarom een hogere kwantiteit van motivatie bij studenten met een migratieachtergrond zich niet vertaalt in goede resultaten, want dan zouden zij volgens de zelfdeterminatietheorie suboptimale vormen van motivatie vertonen die het presteren ondermijnen (zie hoger).

Hierbij dient te worden opgemerkt dat het nog deels een open vraag is of de types motivatie die door de zelfdeterminatietheorie als suboptimaal worden aanzien dat ook daadwerkelijk zijn voor etnisch-culturele minderheden. Vanuit een cross-culturele invalshoek wordt immers vaak geargumenteed dat de betekenis van presteren en de instrumentaliteit van de onderliggende motieven daarvoor kunnen afhangen van iemands etnisch-culturele achtergrond, dat het pres-

teren en functioneren dat in Westerse scholen verwacht wordt vaak de individualistische waarden weerspiegelen van de dominante groep (= de witte middenklasse), en dat dit niet de enige weg naar excellentie is (zie o.a. Convington, 2000; Trumbull & Rothstein-Fish, 2011; Vu et al., 2021; zie ook het werk van Bourdieu zoals beschreven in Duriez, 2021). Sommige onderzoekers hebben er, hierbij aansluitend, dan ook op gewezen dat onderzoek naar motivatie, ten gevolge van de vaak inherent aanwezige nadruk op de universaliteit van het menselijk functioneren, meestal weinig aandacht besteed aan etnisch-culturele verschillen, en meestal geen oog heeft voor de specificiteit van het functioneren van etnisch-culturele minderheden en studenten met een migratieachtergrond (zie o.a. Cokley, 2003; Taylor, 2014; Vu et al., 2021). Daardoor is er zo goed als geen onderzoek dat effectief aantoonst dat bepaalde types motivatie daadwerkelijk suboptimaal zijn voor etnisch-culturele minderheden (en niet alleen voor leden van de dominante cultuur). Op vlak van een autonome versus gecontroleerde motivatie toont het weinige onderzoek dat expliciet kijkt naar minderheden wel aan dat een autonome motivatie ook binnen die groepen gepaard gaat met betere prestaties. Zo toont onderzoek aan dat ook kinderen uit collectivistische culturen (i.e. kinderen met een Aziatische achtergrond in de VS) beter presteren als ze meer intrinsiek gemotiveerd zijn, maar ook dat zij, in tegenstelling tot Anglo-Amerikaanse studenten, meer intrinsieke motivatie vertonen wanneer belangrijke anderen hun activiteiten kiezen dan wanneer ze dat zelf moeten doen (Iyengar & Lepper, 1999), wat deels ingaat tegen de predicties van de zelfdeterminatietheorie inzake de universaliteit van autonomie-ondersteuning en het belang van keuzevrijheid (maar voor een discussie hierover, zie Chen et al., 2013). Daarnaast toont onderzoek ook aan dat zwarte studenten in de VS in hogescholen en universiteiten met een voornamelijk witte populatie doorgaans een meer gecontroleerde motivatie vertonen dan witte studenten (wat dan deels hun slechtere prestaties kan verklaren), en dat zwarte studenten in historisch gezien zwarte hogescholen en universiteiten meer autonoom gemotiveerd zijn dan zwarten in hogescholen en universiteiten met een voornamelijk witte populatie (wat dan deels hun betere prestaties kan verklaren; Cokley, 2003). Een bevinding die de universaliteitsclaim van de zelfdeterminatietheorie ondersteunt maar tegelijkertijd ook wijst op het belang van de leeromgeving (zie verder). Voor verschillen in doel-oriëntatie is er, voor zover wij weten, geen onderzoek naar de effecten van belang hechten aan intrinsieke dan wel extrinsieke doelen op de prestaties van etnisch-culturele minderheden in het algemeen en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder. De vraag is dus niet enkel of studenten met een migratieachtergrond zich op dat vlak onderscheiden van studenten zonder migratieachtergrond, maar ook of eventuele verschillen op dat vlak ook daadwerkelijk eenzelfde voorspellende waarde hebben voor de prestaties die zij leveren. Daarom willen we de mogelijkheid onderzoeken dat de types motivatie die aan bod kwamen een andere impact kunnen hebben op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond.

2.3 Wat is de impact van de schoolcultuur?

Vanuit een sociaal-psychologisch perspectief wordt betoogd dat de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond deels te wijten is aan de schoolcultuur (zie Duriez, 2021). De schoolcultuur of het schoolklimaat vormt een belangrijk aspect van de leeromgeving. De leeromgeving verwijst naar de sociale, psychologische en pedagogische context waarin het leren plaatsvindt. Die kan niet alleen de cognities en emoties van studenten beïnvloeden, maar ook hun motivatie en prestatie (Diaconu & Butnaru, 2011; Lüdtke et al., 2009). De leeromgeving kan worden geconceptualiseerd aan de hand van waarneembare kenmerken zoals de gebouwen, het lesmateriaal, de diversiteit onder de studenten en het personeel, de communicatie

vanuit de opleiding, en de interacties tussen studenten en docenten en tussen studenten onderling (De Leersnyder, 2021; Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Freeman et al., 2021; Roeser et al., 2009; Wang & Degol, 2016) maar ook in termen van de percepties die studenten hebben van hun omgeving (Diaconu & Butnaru, 2011; Frenzel et al., 2007). Doorgaans wordt dit laatste als de doorslaggevende factor gezien die de omgevingsinvloed bepaalt (Celeste et al., 2019; Diaconu & Butnaru, 2011; Fyans & Maehr, 1990; Schachner et al., 2021; Wang & Degol, 2016). In deze studie onderzoeken we hoe studenten de schoolcultuur percipiëren en wat daar de effecten van zijn. We richten ons daarnaast ook specifiek op de persoonlijke ervaringen van studenten en op die zaken waar docenten de grootste impact op hebben (= expliciet onderwijsgerelateerde zaken met de meest directe relevantie voor studenten; Anderman & Gray, 2017) en laten zaken zoals de hogeschoolbrede communicatie en het personeelsbeleid achterwege, ook al is ook dat belangrijk (Duriez, 2021; De Leersnyder, 2021). We gaan achtereenvolgens in op de verwachte impact van de gepercipieerde schoolcultuur op de prestatie, de motivatie en het welzijn van studenten, waarbij we expliciet aandacht hebben voor de verschillende impact die de gepercipieerde schoolcultuur kan hebben voor studenten met en zonder migratieachtergrond. De leeromgeving en de schoolcultuur wordt doorgaans immers als belangrijker gezien voor studenten met een migratieachtergrond (Booker, 2006; Fyans & Maehr, 1990; Haynes et al., 1997; Maehr & Fyans, 1989) omdat het functioneren dat in Westerse scholen verwacht wordt nu eenmaal vaak een weerspiegeling is van de waarden van de dominante groep (= de witte middenklasse; zie hoger). Waar het privilege van studenten zonder migratieachtergrond erin bestaat dat ze zich daardoor bijna per definitie thuis kunnen voelen op school, bestaat de achterstelling van studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond er net in dat dat voor hen vaak erg moeilijk is (zie Bourdieu in Duriez, 2021).

2.3.1 De impact van de schoolcultuur op prestatie

De schoolcultuur wordt vaak gemeten op basis van hoe studenten het perspectief op diversiteit percipiëren dat binnen de opleiding die ze volgen gehanteerd wordt (zie Duriez, 2021). De mate waarin studenten dat perspectief percipiëren als assimilationistisch, kleurenblind, pluralistisch of antiracistisch, kan de prestatiekloof vergroten of verkleinen (zie Duriez, 2021). We zagen dat (de perceptie van) (1) een assimilationistisch perspectief (dat inzet op assimilatie en culturele verschillen probeert terug te dringen) de prestatiekloof intact houdt, (2) een kleurenblind perspectief (dat een gelijke behandeling voor iedereen beoogt en culturele verschillen probeert terug te dringen naar de privésfeer) niet de verwachte positieve effecten heeft en zelfs eerder negatieve effecten heeft op de prestaties van etnisch-culturele minderheden, (3) een pluralistisch perspectief (dat culturele verschillen als een meerwaarde ziet en probeert te waarderen) doorgaans een gunstig effect heeft op de prestaties van minderheden maar ook stereotypering in de hand kan werken en weerstand kan oproepen bij leden van de meerderheidsgroep, en (4) een antiracistisch perspectief (dat zich vooral richt op bewustwording van privilege en het weg-nemen van structurele ongelijkheid) doorgaans een gunstig effect heeft op de prestaties van minderheden maar ook aanleiding kan geven tot toenames in (het herkennen en ervaren van) vooroordeel en racisme (Duriez, 2021). De mate waarin de gepercipieerde aanwezigheid van deze perspectieven gunstige of ongunstige effecten heeft, lijkt af te hangen van hoe aan die perspectieven concreet vormgegeven worden, en welke accenten daarin gelegd worden. Zo kan er in een kleurenblind perspectief al of niet expliciet aandacht zijn voor structurele ongelijkheid en machtsongelijkheid en kan er al of niet actief ingezet worden op iedereen gelijke kansen bieden, en zo kan cultuur in een pluralistisch perspectief als iets vaststaand gezien worden (wat

het geval is in een multicultureel perspectief) of als iets dynamisch en inherent onderhevig aan verandering (wat het geval is in een intercultureel perspectief; zie Duriez, 2021).

De perceptie van het perspectief op diversiteit binnen een opleiding vat uiteraard niet alles wat voor studenten relevant is. Het is niet omdat er aandacht geschonken wordt aan (structurele) discriminatie of omdat er actief geprobeerd wordt om iedereen gelijke kansen te bieden, dat men daar ook in slaagt en dat dit er ook voor zorgt dat studenten met een migratieachtergrond geen discriminatie meer zouden ervaren (zie ook Colak et al., 2020). Het is goed mogelijk dat studenten, en specifiek studenten met een migratieachtergrond, zich, ondanks de gepercipieerde schoolcultuur, niet thuis voelen op school omdat ze het gevoel hebben (1) dat de aangereikte inhoud niet aansluiten bij hun leefwereld, (2) dat de gehanteerde didactiek geen rekening houdt met hun noden, of (3) dat (sommige) docenten weinig responsief en ondersteunend zijn en/of een negatieve houding tegenover hen hebben. Een eventuele negatieve houding die ze, zoals gezegd, ook gewaar kunnen worden bij andere werknemers van de onderwijsinstelling, in de communicatie vanuit de onderwijsinstelling in zijn geheel of bij medestudenten. Ondanks de inspanningen door docenten en/of andere werknemers van een onderwijsinstelling en ondanks het gepercipieerde schoolklimaat, kunnen ze dus nog altijd (al dan niet subtiel) vooroordelen en discriminatie ervaren, of kunnen ze zich weinig geïntegreerd voelen omdat ze weinig contact hebben met studenten met een andere etnisch-culturele achtergrond of omdat dat contact helemaal niet zo goed loopt. Allemaal zaken die ervoor kunnen zorgen dat studenten, en in het bijzonder studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond, zich, ondanks de gepercipieerde schoolcultuur, niet thuis kunnen voelen op school en slechter gaan presteren. Daarom kijken we niet enkel naar de perceptie van de hogervermelde perspectieven op diversiteit, maar ook naar de een aantal meer concrete zaken die ook relevant zijn voor de schoolcultuur en hoe die door studenten gepercipieerd en ervaren worden.

Wat de aangereikte inhoud betreft, toont onderzoek aan dat het belangrijk is dat die aansluiten bij de interesses en de leefwereld van studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond en aanleiding geven tot reflectie over structurele ongelijkheid (Duriez, 2021; Hullemans & Harackiewicz, 2009), al geldt het belang van een goede aansluiting van de vakinhoud op de interesses van studenten uiteraard niet enkel voor studenten met een migratieachtergrond (Isik et al., 2018; Harackiewicz & Knogler, 2017; Williams & Williams, 2011). Wat de gehanteerde didactiek betreft, wordt er soms op gewezen dat er voor studenten uit meer collectivistische culturen te vaak teveel nadruk ligt op individueel werk en te weinig op het belang van samenwerken (zie o.a. Iyengar & Lepper, 1999; Trumbull & Rothstein-Fish, 2011), maar over het algemeen overheerst het idee dat goede didactiek belangrijk is voor de prestaties van alle studenten, maar vooral voor de prestaties van studenten uit achtergestelde groepen, inclusief studenten met een migratieachtergrond (Duriez, 2021; Yeager & Walton, 2011). Voor wat de houding van docenten betreft, toont onderzoek aan dat, wanneer studenten in het algemeen en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder de relatie met hun docenten als positief ervaren, dit hun presteren ten goede komt (Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Trumbull & Rothstein-Fish, 2011; Verkutyan et al., 2019; Wang & Degol, 2016). Specifiek toont onderzoek het belang aan van de gepercipieerde responsiviteit van en steun door docenten, van de verwachtingen die docenten (lijken te) hebben, en van de mate waarin studenten zich eerlijk behandeld voelen door hun docenten (Baysu et al., 2016; Baten et al., 2020; Haerens et al., 2015; Jussim et al., 2009; Mattison & Aber, 2007; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Steele, 2010; Taylor, 2014; Tenenbaum & Ruck, 2007; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006; Wang

& Degol, 2016). Daarnaast toont onderzoek ook aan dat vooroordelen en discriminatie ervaren doorgaans, maar niet altijd, een negatieve impact heeft op de prestaties van studenten met een migratieachtergrond (Charkaoui, 2020; Duriez, 2021; Hood et al., 2017; Steele, 2010; Thomas et al., 2009). Positieve intergroepsrelaties zouden er dan weer voor zorgen dat studenten met een migratieachtergrond minder vooroordelen en discriminatie ervaren (of zich er meer in gesteund voelen wanneer ze toch in een situatie terecht komen waarin ze discriminatie ervaren). Positieve intergroepsrelaties kunnen daarnaast ook effecten hebben die het presteren bevorderen (Diaconu & Butnaru, 2011), en dit niet alleen voor studenten met maar ook voor studenten zonder migratieachtergrond (zie Baysu et al., submitted). Denk hierbij ook aan de tertiaire overdrachtseffecten van intergroepscontact zoals beschreven in Duriez (2021). In dit onderzoek willen we, naast de impact van de perceptie van de mate waarin verschillende perspectieven op diversiteit binnen een opleiding aanwezig zijn, ook voor elk van deze factoren nagaan wat hun impact is op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond. Vanuit een onderwijsonderzoeksoptiek zijn deze factoren immers erg relevant, want ze kunnen allemaal beïnvloed worden door de manier waarop onderwijs verstrekt wordt. Dit geldt niet alleen voor de vakinhouden, de gehanteerde didactische principes en de houding van de docenten, maar bij uitbreiding ook voor de mate waarin studenten discriminatie ervaren en positieve intergroepsrelaties aangaan. Docenten kunnen op die beide vlakken immers bepaalde normen uitzetten en mee een bepaalde sfeer (helpen) creëren (Duriez, 2021).

2.3.2 De impact op motivatie en de rol van motivatie

Hogerop gaven we reeds aan dat veel ouders, docenten, studentenbegeleiders, schoolpsychologen en pedagogen de mening delen dat studiemotivatie in belangrijke mate voorspelt of studenten al dan niet goed presteren, en dat hier ook evidentie voor is. Hogerop stipten we ook reeds aan dat stigmatisering de motivatie van studenten met een migratieachtergrond kan ondermijnen. Het is plausibel dat jongeren met een migratieachtergrond die sterk gemotiveerd aan hogere studies beginnen, maar ook daar geconfronteerd worden met stigmatisering, racisme, vooroordelen en discriminatie gaan geloven dat ze geen volwaardige kansen zullen krijgen, wat hun motivatie kan ondermijnen, waardoor ze slechter gaan presteren of afhaken. Veel onderzoekers zijn dan ook van mening dat er een causaal verband is tussen schoolcultuur en motivatie enerzijds en tussen motivatie en prestatie anderzijds (zie o.a. Fyans & Maehr, 1990; Wang & Degol, 2016). Motivatie wordt met andere woorden vaak gezien als het tussenliggend mechanisme dat de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op het presteren kan verklaren. Vanuit die optiek is het dan ook belangrijk om te zien hoe de motivatie van studenten over het algemeen en van studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond in het bijzonder evolueert doorheen de tijd ten gevolge van hun persoonlijke ervaringen en van de manier waarop ze de schoolcultuur waarin ze terecht kwamen percipiëren. Het is met andere woorden niet alleen belangrijk om te onderzoeken hoe gemotiveerd (verschillende groepen) studenten zijn bij aanvang van hun studies, maar ook om te onderzoeken hoe hun motivatie vervolgens evolueert. Mogelijks neemt de motivatie van sommige (groepen) studenten tegen het einde van het eerste jaar omwille van de gepercipieerde schoolcultuur in die mate af dat sommige (groepen) studenten, ondanks een eventuele hogere aanvangsmotivatie, uiteindelijk toch voorstelbaar slechter presteren of zelfs vroegtijdig afhaken.

Onderzoek toont alvast aan dat de reeds vermelde aspecten van de schoolcultuur niet enkel een effect hebben op de prestatie van studenten maar ook op hun motivatie. We zagen dat een

assimilationistisch en een kleurenblind perspectief eerder interesse- en motivatie-verminderend werken voor studenten met een migratieachtergrond, terwijl een pluralistisch en een antiracistisch perspectief eerder interesse- en motivatie-verhogend werken voor studenten met een migratieachtergrond (Duriez, 2021). Wanneer de vakinhouden aansluiten bij de interesses en de leefwereld van studenten met een migratieachtergrond en een bewustzijn rond structurele ongelijkheid helpen creëren, zou dit voor deze studenten eveneens motivatie-verhogend werken (Cokley, 2013; Duriez, 2021; Freeman et al., 2021; Hulleman & Harackiewicz, 2009), al geldt het belang van een goede aansluiting van de vakinhouden op de interesses van studenten niet enkel voor studenten met een migratieachtergrond (Isik et al., 2018; Harackiewicz & Knogler, 2017; Williams & Williams, 2011). Wat de gehanteerde didactiek betreft, overheerst het idee dat goede didactiek belangrijk is voor de motivatie van alle studenten, maar vooral voor de motivatie van studenten uit achtergestelde groepen, waaronder studenten met een migratieachtergrond (Anderman & Gray, 2017; Duriez, 2021; Isik et al., 2018; Williams & Williams, 2011; Yeager & Walton, 2011). Wanneer studenten de relatie met hun docenten als positief ervaren, werkt dit ook motivatie-verhogend, en des te meer voor studenten uit achtergestelde groepen, en dus ook voor studenten met een migratieachtergrond (Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Isik et al., 2018; Trumbull & Rothstein-Fish, 2011; Wentzel, 2009; Williams & Williams, 2011). Specifiek wijst onderzoek op het belang van responsiviteit en steun door docenten (waarbij vooral autonomie-ondersteuning als cruciaal gezien wordt), van de verwachtingen die docenten (lijken te) hebben, en van de mate waarin studenten zich eerlijk behandeld voelen (Anderman & Gray, 2017; Baysu et al., 2021; Baten et al., 2020; Cokley, 2013; Freeman et al., 2021; Haerens et al., 2015; Jussim et al., 2009; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Steele, 2010; Taylor, 2014; Vansteenkiste, Lens, et al., 2006). Daarnaast toont onderzoek ook aan dat discriminatie ervaren doorgaans, maar niet altijd, motivatie-verminderend werkt (Charkaoui, 2020; Duriez, 2021; Freeman et al., 2021; Isik et al., 2018; Steele, 2010). Positieve relaties met medestudenten en positieve intergroepsrelaties in het bijzonder ervaren zouden dan weer voor alle studenten, maar des te meer voor studenten met een migratieachtergrond, motivatie-verhogend werken en leiden tot meer intrinsieke motivatie (Anderman & Gray, 2017; Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Ladd et al., 2009). In dit onderzoek willen we daarom nagaan (1) wat de impact van deze factoren is op (wijzigingen in) de motivatie van studenten met en zonder migratieachtergrond en (2) of verschillen in (wijzigingen in) motivatie deels de verschillen in prestatie tussen studenten met en zonder migratieachtergrond kunnen verklaren. Hierbij willen we, zoals reeds vermeld, ook de mogelijkheid onderzoeken dat eventuele verschillen in zowel de kwantiteit als de kwaliteit van motivatie niet noodzakelijk hetzelfde effect zullen hebben op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond.

2.3.3 De impact op welzijn en de rol van welzijn

Doorgaans wordt betoogd dat de reden waarom de schoolcultuur ervoor zou zorgen dat jongeren met een migratieachtergrond minder gemotiveerd zijn en slechter presteren op school erin gelegen is dat de schoolcultuur ervoor kan zorgen dat zij zich niet thuis voelen op school (Baysu et al., 2021; Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2021; Universiteit Antwerpen, 2021; Verkuyten et al., 2019). Met "zich niet thuis voelen op school" verwijst men dan doorgaans naar het concept 'sense of belonging' (Baker & Siryk, 1984; Goodenow & Grady, 1993; Strayhorn, 2019). Dit concept leunt aan bij het concept 'verbondenheid' dat binnen de zelfdeterminatietheorie naar voor wordt geschoven als een psychologische basisbehoefte, al is het niet helemaal hetzelfde. In theorie kun je je immers ook ergens op je plaats voelen zonder dat de relaties die

je in die context hebt je behoefte aan verbondenheid vervullen. Om ergens een 'sense of belonging' te ervaren, volstaat het immers te voelen dat mensen zoals jij in die context gewaardeerd worden (Walton & Brady, 2017), maar als je je daar ook thuis wil voelen, is er meer nodig. Omdat de operationalisatie van beide concepten erg dicht bij elkaar ligt, staan we eerst stil bij wat de zelfdeterminatietheorie stelt over psychologische basisbehoeften. We wensen immers niet enkel te focussen op verbondenheid, maar ook op andere psychologische basisbehoeften. Zo willen we welzijn een meer centrale plaats geven. Eerst en vooral willen we onderzoeken wat de effecten van de schoolcultuur zijn op het welzijn van studenten uit verschillende etnisch-culturele groepen. Daarnaast willen we onderzoeken of de effecten die de schoolcultuur heeft op welzijn een verklaring kunnen bieden voor de effecten op hun prestaties.

De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) stelt dat mensen drie psychologische basisbehoeften hebben: een behoefte aan autonomie (= voelen dat de zaken die je doet zaken zijn waar je effectief voor kiest of die je effectief belangrijk vindt), een behoefte aan verbondenheid (= je verbonden voelen met anderen en erbij horen), en een behoefte aan competentie (= je bekwaam voelen om de dingen te bereiken die je nastreeft). Deze drie psychologische basisbehoeften worden als essentieel gezien voor het welzijn (zie o.a. Sheldon et al., 2010). De bevrediging van deze behoeften vormt als het ware het fundament voor welzijn. De link tussen de bevrediging van deze psychologische basisbehoeften en welzijn werd onderzoeksmatig op twee verschillende niveaus vastgesteld: (a) op interindividueel niveau werd vastgesteld dat mensen die meer behoeftebevrediging rapporteren zich beter in hun vel voelen en meer levenstevredenheid ervaren en (b) op intra-individueel niveau werd vastgesteld dat fluctuaties in de mate waarin mensen behoeftebevrediging ervaren gelijklopen met fluctuaties in de mate waarin ze zich goed in hun vel voelen (Chen et al. 2015). Maar het belang van basisbehoeftebevrediging beperkt zich niet enkel tot het welzijnsdomein. Zo bevordert basisbehoeftebevrediging ook de identiteitsontwikkeling (Luyckx et al., 2009). Meer algemeen stelt de zelfdeterminatietheorie dat, als onze basisbehoeften vervuld zijn, we meer energie hebben, sneller initiatief nemen en problemen gemakkelijker het hoofd bieden: we zijn dan veerkrachtiger en functioneren beter (Vansteenkiste et al., 2016). Onderzoek in een onderwijscontext bevestigt dit. Leerlingen waarvan de psychologische basisbehoeften in sterkere mate vervuld zijn, zijn meer geboeid door hun schoolwerk en verzetten zich minder tegen hun leerkrachten (Haerens et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2016). Ze ervaren bovendien minder depressieve symptomen en lichamelijke klachten en vertonen ook minder probleemgedrag (Filak & Sheldon, 2003; Vansteenkiste et al., 2016). Het ondersteunen van de psychologische basisbehoeften en het welzijn van studenten wordt dan ook als cruciaal gezien om de (autonome) motivatie van studenten te bevorderen (Isik et al., 2018; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2009; Vansteenkiste et al., 2016; Williams & Williams, 2011), om ervoor te zorgen dat zij zich op intrinsieke doelen gaan richten (Kasser, 2002; Rijavec et al., 2006; Sheldon et al., 2003), en om ervoor te zorgen dat zij uiteindelijk goed presteren (Betoret & Gómez-Artiga, 2011; Buzzai et al., 2021; Diseth et al., 2012; Komarraju et al., 2010; Niemiec & Ryan, 2009).

Zoals al gesteld, kan de schoolcultuur een impact hebben op de mate waarin studenten hun basisbehoeften bevredigd zien. De mate waarin ze daarin slagen, kan verschillen voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Niet alleen kan de schoolcultuur ervoor zorgen dat sommige groepen studenten zich minder thuis voelen op school (bijvoorbeeld wanneer ze zich niet herkennen in de inhoud, wanneer de gehanteerde didactiek niet aansluit op hun leernoden, of

wanneer ze zich gestereotypeerd, gestigmatiseerd of gediscrimineerd voelen), maar de schoolcultuur kan ook hun behoefte aan autonomie ondermijnen. Autonomie leunt sterk aan bij het concept 'authenticiteit' (De Leersnyder et al., 2021). Om er echt bij te horen, moet je het gevoel hebben dat je erbij mag horen zoals je echt bent, inclusief je sociale identiteit, en dat er rekening gehouden wordt met je waarden en interesses. Naast verbondenheid dienen studenten dus ook autonomie te ervaren. Daarnaast kan de schoolcultuur, en de binnen die school gangbare (didactische) praktijken, een impact hebben op de mate waarin je je competent voelt (Anderman & Gray, 2017; Isik et al., 2018; Schunk et al., 2012; Wigfield & Wentzel, 2007; Williams & Williams, 2011). Om je competent te kunnen voelen, is het noodzakelijk dat je succeservaringen opdoet. Gegeven dat studenten met een migratieachtergrond vaak reeds herhaaldelijk blootgesteld zijn aan stereotypedreiging en allerlei andere stigmatiserende ervaringen (zie verderop), kunnen zij op dit vlak ook een grotere behoefte hebben. Een tekort aan geloof in het eigen kunnen kan volgens de zelfdeterminatietheorie, net als een tekort aan verbondenheid en autonomie, niet enkel leiden tot slechtere prestaties en suboptimale vormen van motivatie (zie hoger) maar ook tot amotivatie (= een lage kwantiteit van motivatie). Als studenten verwachten dat ze zullen falen, dan hebben ze een lage effectiviteitsverwachting (Bandura, 1989). Maar amotivatie kan ook voortvloeien uit het feit dat je er niet in gelooft dat je de gewenste uitkomst kunt bereiken. Dit wordt de uitkomstverwachting genoemd (Feather, 1992; Verkuyten et al., 2019). Leerlingen kunnen wel denken dat zij over de nodige vaardigheden beschikken om te slagen, maar tegelijk verwachten dat, ook als ze het goed doen, ze niet beloond zullen worden. Effectiviteits- en uitkomstverwachtingen gaan vaak hand in hand (Donche, et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2016), maar zelfeffectiviteit helpen opbouwen vereist meer dan studenten succeservaringen te laten opdoen. Die zullen hun effectiviteitsverwachtingen verhogen, maar ook hun uitkomstverwachtingen verdienen aandacht. Het is nodig dat het voor hen duidelijk is dat zij fair behandeld zullen worden en een eerlijke kans zullen krijgen (zie hoger). Verder dienen studenten ook genoeg structuur aangereikt te krijgen: het moet duidelijk zijn wat verwacht wordt (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Structurerende leerkrachten bieden uitdagende taken aan, stimuleren, en geven positieve feedback over de progressie van studenten (Vansteenkiste et al., 2016). Een optimale leerkrachtstijl wordt volgens de zelfdeterminatietheorie dan ook gekenmerkt door het op een autonomie-ondersteunende wijze aanbieden van de nodige structuur (Cheon et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2012).

2.4 De specifieke rol van zelfeffectiviteit

Tot slot willen we inzoomen op de rol van de behoefte aan competentie. Door de manier waarop we dit concept zullen operationaliseren, zullen we hier verder naar verwijzen onder de noemer de zelfeffectiviteit van studenten; een concept ontleend aan een andere motivatietheorie – de zelfeffectiviteitstheorie (= self-efficacy theory; Bandura, 1989) – dat eveneens als kern de perceptie van de eigen competentie in zich draagt (Marsh et al., 2017). Net als voor prestaties, de andere motivationele constructen die eerder aan bod kwamen, en de behoefte aan verbondenheid en autonomie, gaan we er, zoals al gesteld, van uit dat de zelfeffectiviteit van studenten hetzij in positieve hetzij in negatieve zin beïnvloed kan worden door de context waarin studenten terecht komen (= de schoolcultuur) en de ervaringen die ze binnen die context opdoen, en dat de mate waarin studenten op dit vlak behoeftebevrediging ervaren hun prestatie kan beïnvloeden. Maar daarnaast zien we nog een andere, specifieke rol weggelegd voor zelfeffectiviteit. De zelfeffectiviteit van studenten zou namelijk ook de eventuele negatieve contextuele effecten op de prestatie van studenten met een migratieachtergrond kunnen bufferen.

De stereotype dreigingstheorie (stereotype threat theory; Steele, 2010; zie ook Duriez, 2021; Rydell et al., 2017) stelt dat, wanneer er van je verwacht wordt dat je een prestatie levert (zoals vaak het geval is in een schoolse context), die situatie een groepsstereotype activeert. Dit stereotype kan positief of negatief zijn. Als dit positief is, verbetert dit doorgaans de prestaties van de leden van die groep. Is dit negatief, dan worden de leden van die groep er zich van bewust dat de mogelijkheid bestaat dat hun prestatie dit stereotype kan bevestigen. Wanneer ze die situatie dan als bedreigend zien, veroorzaakt dit stress en angst, wat doorgaans tot slechtere prestaties leidt (en op termijn ook mogelijks tot een verminderde zelfeffectiviteit; zie Kurtz-Costes & Woods, 2017; Vu et al., 2021). Maar niet alle leden van een groep waar een negatief stereotype aan vasthangt, zullen zo'n situaties als bedreigend zien. Sommige leden van dergelijke groepen zullen zo'n situaties net als een uitdaging zien. Ze zullen zich dan eerder richten op de positieve aspecten van de situatie en op het voordeel dat ze eruit kunnen halen als ze toch een goede prestatie leveren (zie Duriez, 2021). Het klinkt plausibel dat, of iemand een dergelijke situatie als een bedreiging dan wel als een uitdaging zal zien, zal afhangen van het vertrouwen dat die persoon heeft in zijn eigen kunnen. Onderzoekers stellen dan ook dat, hoewel stereotypedreiging ervaren de zelfeffectiviteit kan aantasten, zelfeffectiviteit een goede indicator is voor of mensen een taak als een uitdaging dan wel als een bedreiging zullen zien, hoeveel moeite ze zullen doen voor een activiteit, hoe lang ze zullen volharden wanneer ze obstakels tegenkomen en hoe veerkrachtig ze zullen blijken als de omstandigheden niet meezitten, waarbij veerkracht bovendien ook impliceert dat ze sneller hun zelfvertrouwen zullen herwinnen na een tegenslag (Schunk & Pajares, 2009; Zimmerman et al., 2017). Het OECD (2017) spreekt in dit verband over veerkrachtige jongeren. Veerkrachtige jongeren zijn voor het OECD kansarme jongeren die de motivatie in zichzelf vinden om een hoog prestatieniveau te bereiken: ze hebben een positieve kijk op de wereld in het algemeen en hun eigen levensomstandigheden in het bijzonder, ze deden in het verleden voldoende succeservaringen op, en ontwikkelden daardoor een hoge zelfeffectiviteit. Die hoge zelfeffectiviteit zou zich dan vertalen in een hogere motivatie en betere prestaties. We willen dan ook niet alleen onderzoeken in welke mate de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond (= hun competentiegevoel) hun prestatie voorspelt, maar ook of het de eventuele negatieve effecten van de schoolcultuur op het presteren kan bufferen. Van alle motivationele constructen die aan bod kwamen, is zelfeffectiviteit de beste voorspeller van schoolse prestaties (Duriez et al., 2016; Lavrijsen et al., in druk). Het is dus plausibel om te denken dat zelfeffectiviteit niet enkel een voorspeller is van schoolse prestaties maar ook van de andere motivationele constructen die aan bod kwamen (Diseth, 2012; Guo et al., 2017). Bovendien is het dus ook plausibel om te denken dat zelfeffectiviteit een buffer kan vormen tegen de eventuele negatieve impact van de schoolcultuur op zowel prestatie als motivatie (zie ook Wang & Degol, 2016).

2.5 Huidige studie

In de huidige studie willen we de volgende vragen beantwoorden: (1) hoe zit het met de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (niet-West-Europese) migratieachtergrond, (2) hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox', (3) wat is de impact van de schoolcultuur op hun prestaties, op (wijzigingen in) hun motivatie en op hun welzijn, en kan de impact van de schoolcultuur op hun prestaties (deels) verklaard worden door de impact die de schoolcultuur heeft op hun motivatie en/of hun welzijn, en (4) vormt de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond een buffer tegen de eventuele negatieve impact van de schoolcultuur op hun prestatie en hun motivatie? We werken deze vragen eerst meer in detail uit.

2.5.1 Hoe zit het met de prestatiekloof?

In eerste instantie willen we kijken hoe groot de prestatiekloof is tussen studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond (i.e., studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond uit de VLIR-VLOHRA-definitie) en studenten zonder migratieachtergrond. Daarnaast willen we nagaan of en in welke mate die prestatiekloof kan verklaard worden door andere variabelen, zoals verschillen in leeftijd, geslacht, vooropleiding, sociaal-economische status, ervaren ouderlijke steun, en kennis van het Nederlands. Tot slot willen we nagaan of de prestatiekloof groter of kleiner wordt wanneer rekening gehouden wordt met deze factoren alsook met een reeks factoren die specifiek relevant zijn voor studenten met een migratieachtergrond (i.e., al dan niet thuis Nederlands spreken, al dan niet met een niet-Vlaams accent praten, zich al dan niet affiliëren met een niet-Christelijke religieuze traditie en zich al dan niet met hun groep van oorsprong identificeren en/of zich daar dan sterker mee identificeren dan met de groep van de Belgen). Zo hopen we meer zicht te krijgen op welke studenten meest 'kwetsbaar' zijn.

2.5.2 Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?

In tweede instantie willen we de motivatie van studenten met en zonder migratieachtergrond bij aanvang van het academiejaar vergelijken. Zo hopen we een beter beeld te krijgen van de eventuele verschillen in (bepaalde types) motivatie tussen studenten met en zonder migratieachtergrond bij aanvang van hun (hogere) studies. Bij wijze van uitdieping zullen we vervolgens ook onderzoeken of eventuele verschillen in aanvangsmotivatie vervolgens blijven bestaan. De impact van eventuele verschillen in motivatie op het presteren komt – evenals mogelijke oorzaken van eventuele wijzigingen in de motivatie van studenten doorheen de tijd – later aan bod, wanneer we ingaan op de vraag of de relatie tussen de schoolcultuur en het presteren verklaard kan worden door motivatie (zie 2.5.4).

2.5.3 Wat is de impact van schoolcultuur op prestatie?

Binnen de twee hogervermelde groepen willen we vervolgens nagaan welke impact de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen hebben op hun prestaties. We verwachten dat studenten met en zonder migratieachtergrond een andere perceptie zullen hebben van de schoolcultuur en/of dat de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen een grotere impact zullen hebben voor studenten met een migratieachtergrond dan voor studenten zonder migratieachtergrond. Deze analyses zouden meer inzicht moeten verschaffen in welke aspecten van de schoolcultuur de grootste potentie in zich dragen om de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond te verkleinen.

2.5.4 Wat is de impact op motivatie en welke rol speelt motivatie?

Motivatie wordt vaak gezien als het tussenliggend mechanisme dat de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op het presteren kan verklaren. Binnen de twee hogervermelde groepen willen we in eerste instantie nagaan welke impact de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen hebben op (wijzigingen in) hun motivatie. We verwachten dat de schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen een grotere impact zullen hebben voor studenten met een migratieachtergrond dan voor studenten zonder migratieachtergrond. Deze analyses zouden meer inzicht moeten verschaffen in welke aspecten van de schoolcultuur meest potentie in zich

dragen om studenten te motiveren. Daarnaast willen we nagaan of verschillen in motivatie het presteren kunnen verklaren, en of verschillen in motivatie hetzelfde effect hebben op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond. Het antwoord op deze vragen zou meer inzicht moeten verschaffen in de te verwachten effecten van interventies die inzetten op motivatie. Vervolgens stellen we ons de vraag of de relatie tussen schoolcultuur en prestatie kan verklaard worden door verschillen in motivatie, en, zo ja, welke motivationele constructen meest relevant zijn. Tot slot zoomen we in op de vraag of en in welke mate motivatie de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond kan verklaren.

2.5.5 Wat is de impact op welzijn en welke rol speelt welzijn?

Ook welzijn wordt soms gezien als een tussenliggend mechanisme dat de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op prestatie kan verklaren. Binnen de twee hogervermelde groepen willen we in eerste instantie nagaan welke impact de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen hebben op hun welzijn. We verwachten dat de schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen een grotere impact zullen hebben voor studenten met een migratieachtergrond dan voor studenten zonder migratieachtergrond. Deze analyses zouden meer inzicht moeten verschaffen in welke aspecten van de schoolcultuur meest potentie in zich dragen om het welzijn van studenten te verhogen. Daarnaast willen we nagaan of verschillen in welzijn het presteren kunnen verklaren, en of verschillen in welzijn hetzelfde effect hebben op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond. Het antwoord op deze vragen zou meer inzicht moeten verschaffen in de te verwachten effecten van interventies die inzetten op welzijn. Vervolgens stellen we ons de vraag of de relatie tussen schoolcultuur en prestatie kan verklaard worden door verschillen in welzijn, en, zo ja, welke aspecten van het welzijn meest relevant zijn. Tot slot zoomen we in op de vraag of en in welke mate welzijn de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond kan verklaren.

2.5.6 Speelt zelfeffectiviteit een bufferende rol?

Tot slot willen we nagaan of de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond de eventuele negatieve effecten van de schoolcultuur op prestatie en motivatie kan bufferen. In statistische termen stellen we ons de vraag of de relatie tussen schoolcultuur enerzijds en prestatie en motivatie anderzijds gemodereerd wordt door zelfeffectiviteit. Wanneer dit zo zou zijn, dan loont het zeker de moeite om op zoek te gaan naar interventies die de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond kunnen verhogen.

3 METHODE

3.1 Deelnemers

De eerstejaarsstudenten uit zes opleidingen (i.e., de Academische Bachelor Beeldende Kunsten, Autotechnologie, de Educatieve Bachelor Kleuteronderwijs, Multimedia en Communicatietechnologie, Orthopedagogie en Sociaal Werk) die aan het begin van Periode 1 voor de eerste keer in die opleiding waren ingeschreven werden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin van het academiejaar (= op Tijdstip 1 of T1) en op het einde van dat jaar (= op Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen zij een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar een aantal studentkenmerken en de constructen die werden ontleend aan motivatietheorieën (inclusief zelfeffectiviteit). Op T2 kregen ze opnieuw een elektronische vragenlijst met daarin een bevraging van de constructen die werden ontleend aan de diverse motivatietheorieën, aangevuld met een aantal andere welzijnsindicatoren (want zelfeffectiviteit wordt in ons onderzoek in eerste instantie als welzijnsindicator gebruikt) en een reeks metingen die meer zicht zouden moeten bieden op perceptie en de persoonlijke beleving van de schoolcultuur. Bij de studenten die niet deelnamen op T1 werden ook opnieuw de studentkenmerken bevraagd. De manier waarop de vragenlijst werd geïntroduceerd is te vinden in de Appendix. Op T1 werden 1384 studenten uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Hiervan namen er 1016 deel (= 73.4%). Op T2 werden alle 1384 studenten opnieuw uitgenodigd, samen met 125 nieuwe studenten in de opleiding die nog niet ingeschreven waren op T1. Van deze 1509 studenten namen er 747 deel op T2 (= 49.5%). Van alle 1509 studenten namen er zo in totaal 1150 op minstens één tijdstip deel aan ons onderzoek (= 76.2%). Van de 1016 studenten die op T1 deelnamen, deden er 613 ook mee op T2 (= 60.3%). Een kleine minderheid vulde niet alle onderdelen van de vragenlijst in. Meer details daarover zijn verderop te vinden.

Om na te gaan of de deelnemende studenten representatief zijn voor de populatie, vergeleken we de studenten die minstens één keer deelnamen met de studenten die niet deelnamen in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn, waarbij een A-student een student met een niet-EU15-migratieachtergrond is en een Z-student een student zonder niet-EU-15-migratieachtergrond; zie voetnoot 1). Van de deelnemers hadden er 331 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 28.8%). De gemiddelde leeftijd was 19.96 jaar (SD = 3.23). Qua vooropleiding kwam 13.7% uit het BSO, 48.3% uit het TSO, 7.3% uit het KSO en 27.4% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele 'vooropleiding' geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen gegevens over waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge vooropleiding (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). Studenten die niet deelnamen verschilden niet significant van studenten die minstens één keer deelnamen qua geslacht (31.8% vs 28.8% mannen; $\chi^2(1) = 1.16$, ns) maar wel qua leeftijd (Mean = 20.59 en 19.96; $F(1, 1508) = 10.54$, $p < .01$), vooropleiding (Mean = 2.03 en 2.11; $F(1, 1508) = 5.40$, $p < .05$) en proportie A-studenten (34.0% vs 23.9%; $\chi^2(1) = 14.31$, $p < .001$). De studenten die minstens één keer deelnamen waren vaker jongere studenten met een hogere vooropleiding en zonder niet-EU15-migratieachtergrond. Dit laatste is niet verwonderlijke omdat dat studenten met een migratieachtergrond nu eenmaal moeilijker te motiveren zijn om naar de les te komen en taken te maken.

Om na te gaan of er systematische uitval was over de tijd, werden de studenten die enkel op T1 deelnamen vergeleken met de studenten die zowel op T1 en T2 deelnamen in termen van de bovenvermelde indicatoren. De studenten die enkel op T1 deelnamen verschilden niet significant van de studenten die op T1 en T2 deelnamen in termen van geslacht (27.3% vs 28.9% mannen; $\chi^2(1) = 0.30$, ns) en leeftijd (Mean = 20.11 en 19.76; $F(1, 1015) = 2.85$, ns), maar wel in termen van vooropleiding (Mean = 2.01 en 2.16; $F(1, 1015) = 5.59$, $p < .001$), en proportie A-studenten (32.31% vs 18.1%; $\chi^2(1) = 26.91$, $p < .001$). Daarnaast werden beide groepen vergeleken in termen van de op T1 verzamelde gegevens (zie onder). De studenten die enkel op T1 deelnamen verschilden niet van de studenten die twee keer deelnamen in termen van ervaren ouderlijke steun (Mean = 2.04 en 2.14; $F(1, 1007) = 2.44$, ns), maar wel in termen van niet-EU1-migratieachtergrond (32.6% vs 20.3%; $\chi^2(1) = 17.63$, $p < .001$), en percentage hoogopgeleide ouders (48.6% vs 59.9%; $\chi^2(1) = 12.49$, $p < .001$). Beide groepen verschilden ook in termen van het percentage dat thuis een andere taal spreekt (33.1% vs 21.0%; $\chi^2(1) = 18.33$, $p < 0.001$), het percentage dat aangeeft met een niet-Vlaams accent te spreken (19.5% vs 14.0%; $\chi^2(1) = 5.56$, $p < 0.05$), het percentage dat zich affilieert met niet-Christelijke religieuze traditie (19.8% vs 8.9%; $\chi^2(1) = 25.16$, $p < 0.001$) en het percentage dat zich (ook) identificeert met een andere etnisch-culturele groep (15.9% vs 9.8%; $\chi^2(1) = 8.42$, $p < 0.01$). Er waren dan weer geen significante verschillen tussen beide groepen voor het behaalde percentage voor Nederlands in het laatste middelbaar (Mean = 70.95 en 71.59; $F(1, 992) = 0.97$, ns). De studenten die enkel op T1 deelnamen verschilden niet significant van studenten die twee maal deelnamen in termen van doel-oriëntatie (= RID; Mean = 0.44 en 0.51; $F(1, 1015) = 3.36$, ns) en zelfeffectiviteit (Mean = 1.67 en 1.74; $F(1, 1015) = 1.85$, ns), maar wel lichtjes in termen van prestatiemotivatie (Mean = 0.93 en 1.08; $F(1, 1015) = 13.58$, $p < .001$), zelfregulatie (= RAI; Mean = 5.05 en 5.81; $F(1, 1015) = 4.23$, $p < .001$) en motivatiesterkte (Mean = 2.07 en 2.27; $F(1, 1015) = 13.58$, $p < .001$). De studenten die twee keer deelnamen waren vaker studenten zonder migratieachtergrond, met een hogere vooropleiding en met ouders met een hoge sociaal-economische status die thuis Nederlands spreken, Nederlands zonder niet-Vlaams accent spreken, en zich niet identificeren met een niet-Christelijke religieuze traditie of een andere etnisch-culturele groep. Bovendien waren de studenten die twee keer deelnamen meer gemotiveerd, hadden ze meer prestatiemotivatie en waren ze meer autonoom gemotiveerd. Bij het interpreteren van de resultaten van de longitudinale analyses, zullen we er dus rekening mee moeten houden dat er selectieve uitval optrad.

3.2 Meetinstrumenten

3.2.1 Studentgegevens

3.2.1.1 Studentkenmerken

Om de studenten conform de reeds vermelde definitie (VLIR-VLOHRA, 2017) te kunnen opdelen in categorieën, vroegen we op T1 naar de nationaliteit(en) bij geboorte van de student zelf, diens biologische ouders en diens biologische grootouders. Voor wie op T1 niet deelnam of wel deelnam maar deze vragen niet beantwoorde, werden deze vragen hernomen op T2. In totaal werden deze vragen door 1114 van de 1150 studenten die op minstens één tijdstip deelnamen beantwoord. Op basis daarvan maakten we vier categorieën: (1) studenten zonder migratieachtergrond (= Groep 1), (2) studenten met een EU1-migratieachtergrond (= Groep 2; minstens één ouder of minstens twee grootouders of de student zelf hadden bij geboorte de nationaliteit van een niet-Belgisch EU1-land), (3) studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond

(= Groep 3; minstens één ouder of minstens twee grootouders of de student zelf hadden bij geboorte een niet-EU1-nationaliteit), en (4) overige (= Groep 4; studenten met een hoofdverblijfplaats in het buitenland en/of die hun diploma secundair onderwijs in het buitenland behaalden, of waarvoor er onvoldoende nationaliteitsgegevens zijn om ze in een andere categorie te kunnen indelen). Om Groep 4 te kunnen onderscheiden, dienden we studenten hun hoofdverblijfplaats te kennen en te weten of ze hun diploma secundair onderwijs in het buitenland behaalden. Deze gegevens worden bij inschrijving verzameld. Voor de studenten die op minstens één tijdstip deelnamen bestond Groep 1 uit 751 studenten (= 67.4%), Groep 2 uit 83 studenten (= 7.5%), Groep 3 uit 253 studenten (= 22.7%) en Groep 4 uit 27 studenten (= 2.4%). De grootste subgroep onder de studenten met een EU1-migratieachtergrond is veruit de groep studenten met een migratieachtergrond uit Nederland. De grootste subgroep onder de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond is veruit de groep met een migratieachtergrond uit Marokko, gevolgd door de groep met een migratieachtergrond uit Turkije. Binnen de groep met een niet-EU1-migratieachtergrond heeft een verwaarloosbaar aantal studenten een migratieachtergrond waar positieve prestatieverwachtingen aan vast hangen (= een migratieachtergrond uit Noord-Amerika, Oceanië of Azië; N = 6). Groep 3 werd daarom niet verder uitgesplitst. In de analyses die we verderop zullen rapporteren, zullen we ons, zoals reeds vermeld, beperken tot een vergelijking tussen Groep 1 (= studenten zonder recente migratieachtergrond) en Groep 3 (= studenten met een recente niet-EU1-migratieachtergrond). Dit zijn immers de enige groepen waar we theoretische predicties over hebben. In lijn hiermee creëerden we een variabele die aangeeft op iemand tot Groep 1 of Groep 3 behoort (0 = Groep 1; 1 = Groep 3). De studenten uit Groep 2 en 4 kregen op deze variabele een missende waarde. Op T1 bestond Groep 1 uit 681 studenten en Groep 3 uit 229 studenten. Op T2 bestond Groep 1 uit 507 studenten en Groep 3 uit 135 studenten. Voor de groep studenten die aan beide afnames deelnamen, bestond Groep 1 uit 437 studenten en Groep 3 uit 111 studenten.

Daarnaast werden een aantal zaken bevraagd die betrekking hebben op het gezin waarin de student opgroeide. Als rudimentaire indicator van sociaal-economische status werd het opleidingsniveau van beide ouders bevraagd (= niet per se de biologische ouders maar de mensen die als ouderfiguur gezien worden). Conform het charter voor registratie van kansengroepen (VLIR-VLOHRA, 2017) wilden we op basis hiervan een variabele construeren die het opleidingsniveau van de ouders weerspiegelt. De studenten krijgen op die variabele doorgaans een 1 als geen van beide ouders een diploma middelbaar onderwijs behaalde, een 2 als minstens één ouder een middelbaar diploma behaalde maar geen van beide ouders een diploma hoger onderwijs behaalde, en een 3 als minstens één ouder een diploma hoger onderwijs behaalde. Omdat heel wat studenten voor beide ouders aangaven dit niet te weten (6.3%), en omdat weinig studenten aangaven dat geen van beide ouders een diploma middelbaar onderwijs behaalde (4.1%), beperkten we ons tot een tweedeling, en creëerden we een variabele waarop 624 studenten een 1 kregen omdat minstens één ouder een diploma hoger onderwijs behaalde (56.0%) en 490 een 0 omdat dat niet zo was (44.0%). Het percentage studenten met hoogopgeleide ouders lag significant hoger bij de studenten zonder migratieachtergrond dan bij de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond (64.6% vs 32.8%; $F(1, 1004) = 77.70, p < .001$). Vervolgens werden drie vragen gesteld die peilden naar ouderlijke steun (i.e., "Mijn ouders steunen mijn studiekeuze en -inspanningen", "Mijn ouders steunen me als ik moeilijkheden heb op school" en "Mijn ouders moedigen me aan om vertrouwen te hebben in mezelf"). Deze vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De Cronbach alfa – een maat voor interne consistentie die best

minstens .70 is – bleek goed (Cronbach alfa = .88). Vervolgens werd voor elke student een score voor ouderlijke steun berekend door de items te middelen (Mean = 2.09, SD = 1.23). Hoe hoger iemands score, hoe meer ouderlijke steun die ervaart. De studenten zonder migratieachtergrond rapporteerden niet significant meer of minder ouderlijke steun dan de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond (Mean = 2.14 vs 2.01; $F(1, 1003) = 2.46$, ns). Tot slot werden nog een aantal vragen gesteld naar kennis en gebruik van het Nederlands. Conform het charter voor registratie van kansengroepen (VLIR-VLOHRA, 2017) werd eerst gevraagd of studenten thuis een andere taal dan Nederlands spreken en vervolgens werd gekeken of ze dan meertalig of anderstalig zijn. Een meertalige student is een student die thuis met minstens één gezinslid een andere taal dan Nederlands spreekt. Een anderstalige student is een student die thuis met alle andere gezinsleden een andere taal dan het Nederlands spreekt. Hierbij aansluitend vroegen we ook of ze Nederlands met een niet-Vlaams accent spreken (en dus hoorbaar een migratieachtergrond hebben; niet hoorbaar = 0; wel hoorbaar = 1) en welk percentage ze behaalden voor Nederlands in het laatste jaar van het secundair. Gemiddeld behaalden de studenten toen 71.5% (SD = 10.05), gaf 25.6% aan thuis een andere taal te spreken, en gaf 15.6% aan met een niet-Vlaams accent te spreken. De studenten zonder migratieachtergrond scoorden niet hoger of lager op Nederlands dan de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond (Mean = 71.44 vs 71.53; $F(1, 990) = 0.01$, ns), maar spreken thuis minder vaak een andere taal (4.7% vs 84.6%; $F(1, 1004) = 648.20$, $p < .001$) en spreken minder vaak met een niet-Vlaams accent (8.0% vs 33.2%; $F(1, 1004) = 97.92$, $p < .001$). Van de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond was 46.6% meertalig en 37.9% anderstalig.

Tot slot werd religiositeit en groepsidentificatie bevraagd. Wat religiositeit betreft, werd gevraagd met welk label studenten zich affilieerden. Ze kregen de keuze uit Boeddhist, Christen, Hindoe, Jood, Moslim, Ongelovig en Anders (te specificeren). In totaal stipte 0.5% Boeddhist aan, 22.3% Christen, 0% Hindoe, 0.3% Jood, 12.1% Moslim en 55.2% Ongelovig. De rest (6.5%) stipte "Anders" aan. Zoals kon worden verwacht, bevatte deze laatste groep vooral studenten die in "iets" geloven, zich agnostisch of spiritueel noemen, of zich niet met een specifieke religie affiliëren. Deze vraag diende om studenten te identificeren die zich affiliëren met een niet-Christelijke traditie (i.e., Boeddhist, Hindoe, Jood of Moslim). Op basis hiervan werd dan ook een variabele geconstrueerd die aangeeft of iemand een niet-Christelijke religieuze affiliatie heeft (Christen, Ongelovig of Anders = nee = 0; Boeddhist, Hindoe, Jood of Moslim = ja = 1). De studenten zonder migratieachtergrond affilieerden zich minder vaak met een niet-Christelijke religie dan de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond (0.9% vs 54.2%; $F(1, 1004) = 436.27$, $p < .001$). Wat groepsidentificatie betreft, werd studenten op een 7-punten Likertschaal (gaande van "1 = helemaal niet" tot "7 = heel sterk") gevraagd in welke mate ze zich identificeren met groep van de Belgen (zie o.a. Fleishmann & Phalet, 2018). Vervolgens werd gevraagd of ze zich ook nog met een andere (te specificeren) etnisch-culturele groep identificeren. Zo ja, dan dienden ze op dezelfde 7-punten Likertschaal aan te geven in welke mate. Indien studenten zich ook met een andere groep identificeerden, werd er gekeken of ze zich al dan niet meer met die groep dan met de groep van de Belgen identificeerden. Op basis hiervan werd een variabele geconstrueerd die aangeeft of iemand zich nog met een andere etnisch-culturele groep identificeert (nee = 0; ja = 1) en een variabele die aangeeft of iemand zich dan meer met die groep identificeert dan met de groep van de Belgen (nee = 0; ja = 1). De studenten zonder migratieachtergrond affilieerden zich minder vaak ook met een andere etnisch-culturele groep dan de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond (1.7% vs 63.6%; $F(1, 1004) = 506.20$, $p < .001$), en identificeerden zich minder vaak sterker met een

andere etnisch-culturele groep (0.5% vs 46.2%; $F(1, 1004) = 373.09, p < .001$).

3.2.1.2 Studieresultaten

Op het einde van het academiejaar (= in juli) werden een aantal zaken opgevraagd uit het administratief systeem. Vooreerst werd opgevraagd wie zich actief vroegtijdig had uitgeschreven. Dit was het geval voor 33 van 1150 studenten (= 2.9%). Van de 1117 studenten die zich niet vroegtijdig uitschreven, werden de opgenomen en behaalde studiepunten opgevraagd. Gemiddeld namen deze studenten 54.23 studiepunten op ($SD = 12.57$) waarvan ze er gemiddeld 36.83 behaalden ($SD = 19.47$). Op basis daarvan werd het studierendement (= de verhouding tussen de behaalde en de opgenomen studiepunten) berekend. Het gemiddeld studierendement was 66.52% ($SD = 31.45$). Tot slot werden de resultaten opgevraagd die studenten behaalden op de vakken die ze aflegden. Op basis daarvan werd het gemiddelde berekend dat ze behaalden. Gemiddeld behaalden de studenten 10.69 op 20 ($SD = 3.62$). Het aantal opgenomen studiepunten correleerde positief met het aantal behaalde studiepunten ($r = .54, p < .001$) en licht positief met studierendement ($r = .20, p < .001$) en het behaalde gemiddelde ($r = .20, p < .001$). Het behaalde aantal studiepunten correleerde zoals verwacht hoog met het studierendement ($r = .90, p < .001$) en het behaalde gemiddelde ($r = .82, p < .001$). Het studierendement correleerden tot slot ook erg hoog met het behaalde gemiddelde ($r = .91, p < .001$).

3.2.2 Motivatiemetingen

Zowel op T1 als op T2 werden een aantal motivationele constructen gemeten die werden ontleend aan de prestatiedoeltheorie en de zelfdeterminatietheorie, met name prestatiemotivatie enerzijds en motivatiesterkte, zelfregulatie (= de Relatieve Autonomie Index of RAI) en doeloriëntatie (= de Relatieve Intrinsieke Doeloriëntatie of RID) anderzijds (zie onder). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor en de correlaties tussen de resulterende schalen zijn te vinden in Tabel 3.1. Op T1 was er een significant positieve correlatie tussen alle constructen, uitgezonderd tussen prestatiemotivatie en de RID. Deze laatste correlatie was significant negatief. Studenten die meer prestatiemotivatie hebben, zijn doorgaans meer gemotiveerd, vertonen meer autonome motivatie, en zijn relatief meer op extrinsiek doelen gericht. Studenten die sterker gemotiveerd zijn, zijn doorgaans meer autonoom gemotiveerd en meer op intrinsieke doelen gericht. Studenten die meer autonoom gemotiveerd zijn, zijn doorgaans ook meer op intrinsieke doelen gericht. De correlaties op T2 lagen in dezelfde lijn. Zoals reeds vermeld, werd op T1 en T2 ook zelfeffectiviteit gemeten. In dit onderzoek wordt zelfeffectiviteit vooreerst als welzijnsindicator gebruikt (zie onder), maar aangezien ook dit construct ontleend is aan een motivatietheorie (zie hoger), willen we ook de correlaties tussen zelfeffectiviteit en de andere motivatiemetingen vermelden. Op T1 correleerde zelfeffectiviteit positief met prestatiemotivatie ($r = .28, p < .001$), motivatiesterkte ($r = .36, p < .001$), de RAI ($r = .26, p < .001$) en de RID ($r = .13, p < .001$). De correlaties op T2 lagen in dezelfde lijn.

3.2.2.1 Prestatiemotivatie

Voor de meting van prestatiemotivatie gebruikten we de Nederlandstalige versie van de schaal die ook in de PISA-studies gebruikt werd (OECD, 2017, 2019). Die bestaat uit vijf items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistentie op T1 en T2 was goed (Cronbach alfa = .74).

en .75), waarop voor elke student op elk tijdstip een score voor prestatiemotivatie werd berekend door de items te middelen. Hoe hoger die score, hoe hoger de prestatiemotivatie.

3.2.2.2 Motivatiesterkte

Voor de meting van motivatiesterkte lieten we ons inspireren door de uit vier items bestaande amotivatie-schaal zoals die onder andere werd gebruikt in Vansteenkiste et al. (2009). Drie items van deze schaal werden weerhouden, en deze werden aangevuld met drie items die motivatie in plaats van amotivatie meten. Deze schaal bestaat dus uit zes items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Na omkering van de amotivatie-items (waardoor positieve scores negatief werden en omgekeerd) was de interne consistentie op T1 en T2 goed (Cronbach alfa = .79 en .84), waarop voor elke student op elk tijdstip een score voor motivatiesterkte werd berekend door de items te middelen. Hoe hoger die score, hoe hoger de motivatiesterkte.

3.2.2.3 Zelfregulatie

Voor de meting van zelfregulatie gebruikten we een ingekorte versie van de zelfregulatieschaal zoals die onder andere werd gebruikt in het onderzoek van Niemiec et al. (2006) en Vansteenkiste et al. (2009). Deze schaal bestond uit 12 items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Deze ingekorte schaal meet externe regulatie (item 1, 5 en 9), geïntrojecteerde regulatie (item 2, 6 en 10), geïdentificeerde regulatie (item 3, 7 en 11) en intrinsieke motivatie (item 4, 8 en 12). Op T1 was de Cronbach alfa voor de subschalen .82, .72, .65, en .86. De zes items die een meer gecontroleerde motivatie meten (die voor externe en geïntrojecteerde regulatie) hadden een Cronbach alfa van .84 en de zes items die een meer autonome motivatie meten (die voor geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie) hadden een Cronbach alfa van .82. Voor de verwerking van de resultaten werd dezelfde procedure toegepast als in voorgaand onderzoek (zie o.a. Niemiec et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2009). In Stap 1 werd de score voor elke subschaal berekend door de bijhorende items te middelen. In Stap 2 werd een Relatieve Autonomie Index (RAI) berekend door een gewogen gemiddelde van de subschalen te berekenen. Daarbij werden gewichten toegekend aan de subschalen op basis van hun ligging op het zelf-determinatie-continuüm (= −2 voor externe regulatie, −1 voor geïntrojecteerde regulatie, +1 voor geïdentificeerde regulatie, en +2 voor intrinsieke motivatie). Dit resulteerde voor elke student in een RAI-score. Een positieve score betekent dat iemand meer autonoom gemotiveerd is, een negatieve score betekent dat iemand meer gecontroleerd gemotiveerd is. De RAI-score correleerde uiteraard positief met autonome motivatie ($r = .63, p < .001$) en negatief met gecontroleerde motivatie ($r = -.80, p < .001$). De correlatie tussen een meer autonome motivatie en een meer gecontroleerde motivatie was niet significant ($r = -.06, ns$), wat erop wijst dat autonome en gecontroleerde motieven ook samen kunnen voorkomen (zie hoger). Op T2 bedroegen de Cronbach alfa's voor de subschalen .85, .77, .66, en .88, voor de items die een meer gecontroleerde motivatie meten .87, en voor de items die een meer autonome motivatie meten .83. De RAI-score correleerde positief met autonome motivatie ($r = .58, p < .001$) en negatief met gecontroleerde motivatie ($r = -.80, p < .001$). Een meer autonome motivatie correleerde licht negatief met een meer gecontroleerde motivatie ($r = -.11, p < .01$).

3.2.2.4 Doeloriëntatie

Voor de meting van doeloriëntatie baseerden we ons op de ingekorte versie van de Aspiration Index die ook werd gebruikt in eerder onderzoek (zie o.a. Duriez, Luyckx, et al., 2012; Duriez, Vansteenkiste, et al., 2007). Vervolgens pasten we die aan door deels andere doelen te kiezen. De keuze van de intrinsieke en extrinsieke doelen werd ingegeven vanuit de bekommernis om deze schaal zo goed mogelijk te laten aansluiten bij de verschillende leefwerelden van jongeren met en zonder migratieachtergrond. Inspiratie voor de items vonden we bij Lee et al. (2010) en Zhoc et al. (2019). De uiteindelijke schaal bestond uit 12 items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Deze schaal meet de intrinsieke doelen zelfontwikkeling (item 1, 5 en 9) en gemeenschapsbijdrage (item 2, 6 en 10) en de extrinsieke doelen financieel succes (item 3, 7 en 11) en status (item 3, 7 en 11). Op T1 was de Cronbach alpha voor de subschalen .70, .89, .87, en .76. De items die de intrinsieke doelen meten hadden een Cronbach alpha van .83 en de items die de extrinsieke doelen meten hadden een Cronbach alpha van .83. Voor de verwerking van de resultaten werd dezelfde procedure toegepast als in voorgaand onderzoek (zie o.a. Duriez, Luyckx, et al., 2012; Duriez, Vansteenkiste, et al., 2007). In Stap 1 werd gecontroleerd voor systematische antwoord-tendensen door van elk item het gemiddelde op alle items af te trekken. In Stap 2 werden vier subschalen aangemaakt door de bijhorende items te middelen. In Stap 3 werd een factoranalyse op deze subschalen uitgevoerd. Net als in vorig onderzoek wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op T1 op een oplossing met één factor. Die kon 51% van de variantie verklaren. Op deze factor hadden de intrinsieke subschalen een factorlading $\geq .40$ en de extrinsieke een factorlading $\leq -.40$. In Stap 4 werden de scores op de extrinsieke items omgedraaid (waardoor positieve scores negatief werden en omgekeerd). In Stap 5 werden scores voor een Relatieve Intrinsieke Doel-oriëntatie (= RID) berekend door het gemiddelde te berekenen van alle intrinsieke en alle omgedraaide extrinsieke items. Dit resulteerde voor elke student in een RID-score (Cronbach alpha = .78). Een positieve score betekent dat iemand meer belang hecht aan intrinsieke doelen, een negatieve score betekent dat iemand meer belang hecht aan extrinsieke doelen. De RID-score correleerde uiteraard positief met de intrinsieke doelen ($r = .41$, $p < .001$) en negatief met de extrinsieke doelen ($r = -.76$, $p < .001$), maar de correlatie tussen de intrinsieke en extrinsieke doelen was positief ($r = .29$, $p < .001$), wat erop wijst dat de intrinsieke en extrinsieke doelen, zoals reeds vermeld, ook vaak samen voorkomen (zie hoger). Op T2 bedroegen de Cronbach alpha's .74, .90, .89, en .75 voor de subschalen, .85 voor de items die intrinsieke doelen meten, .82 voor de items die extrinsieke doelen meten, en .80 voor de RID-score. De RID-score correleerde positief met de intrinsieke doelen ($r = .50$, $p < .001$) en negatief met de extrinsieke doelen ($r = -.71$, $p < .001$). De correlatie tussen de intrinsieke en extrinsieke doelen was ook hier positief ($r = .25$, $p < .001$).

3.2.3 Welzijnsindicatoren

Op T2 werden een aantal welzijnsindicatoren gemeten, met name zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie (zie onder). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en de correlaties tussen deze schalen zijn te vinden in Tabel 3.2. Er waren significant positieve correlaties tussen alle welzijnsindicatoren. Zelfeffectiviteit werd ook gemeten op T1 omdat dit concept in feite ook ontleend is aan een motivatietheorie en omdat dit ons daardoor toeliet om ook de zelfeffectiviteit van studenten met en zonder migratieachtergrond te vergelijken bij aanvang van het academiejaar en op het einde van dat jaar.

3.2.3.1 Zelfeffectiviteit

Zelfeffectiviteit werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op onder andere de meting van competentie van Chen et al. (2015) en de meting van zelfeffectiviteit van Sachitra en Bandara (2017). De drie items die we gebruikten zijn, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Op T1 en T2 was de interne consistentie goed (Cronbach alfa = .80 en .83), waarop voor elke student op elk tijdstip een score voor zelfeffectiviteit werd berekend door alle items te middelen. Hoe hoger iemands score op deze schaal, hoe hoger diens zelfeffectiviteit.

3.2.3.2 Verbondenheid

Op T2 werd de verbondenheid die iemand ervaart gemeten aan de hand van tien items gebaseerd op de social adjustment scale van Baker en Syrik (1984) en op de metingen van sense of belonging van het OECD (2019) en Whiting et al. (2018). De items die we gebruikten zijn, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Na omkering van de negatief geformuleerde items (item 3, 6 en 8) was de interne consistentie goed (Cronbach alfa = .89), waarop voor elke student een score voor verbondenheid werd berekend door de items te middelen. Hoe hoger iemands score op deze schaal, hoe hoger de verbondenheid die die persoon ervaart.

3.2.3.3 Autonomie

Op T2 werd de autonomie die iemand ervaart gemeten aan de hand van zes items gebaseerd op de schalen voor autonomie die werden gebruikt in onder andere Luyckx et al. (2009) en Chen et al. (2015). De items die we gebruikten zijn, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .93), waarop voor elke student een score voor autonomie werd berekend door de items te middelen. Hoe hoger iemands score op deze schaal, hoe hoger de autonomie die die persoon ervaart.

3.2.4 Schoolcultuur

Op T2 werden een aantal constructen gemeten om de meest relevant geachte dimensies van de gepercipieerde schoolcultuur in kaart te brengen. Concreet wilden we (de perceptie van) de gehanteerde perspectieven op diversiteit, (de perceptie van) de aangereikte vakinhoud, de gehanteerde didactiek en de houding van de docenten, en de persoonlijke beleving (i.e., de beleving van het intergroepscontact en ervaringen van discriminatie) meten (zie onder). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en de correlaties tussen deze schalen zijn te vinden in Tabel 3.3. Voor wat (de perceptie van) de perspectieven op diversiteit betreft, waren er significant negatieve correlaties tussen assimilatie en de andere perspectieven. Kleurenblindheid correleerde positief met pluralisme maar was niet significant gerelateerd aan antiracisme, wat de redenering ondersteunt dat dit perspectief kan voorkomen met of zonder aandacht voor structurele discriminatie (zie Duriez, 2021). Pluralisme en antiracisme waren sterk positief gecorreleerd. De percepties van inhoud, houding en didactiek waren onderling positief gecorreleerd. Assimilatie correleerde negatief met de percepties van inhoud, houding

en didactiek. De andere perspectieven correleerden hier positief mee. Wat de persoonlijke beleving betreft, was er geen significante correlatie tussen de beleving van het intergroepscontact en ervaren discriminatie. De beleving van het intergroepscontact was negatief gecorreleerd met de perceptie van assimilatie en positief met de perceptie van kleurenblindheid, pluralisme en antiracisme, alsook met de perceptie van inhoud, houding en didactiek. Ervaren discriminatie hing positief samen met de perceptie van assimilatie en negatief met de perceptie van kleurenblindheid, pluralisme, didactiek en houding. De correlatie tussen ervaren discriminatie enerzijds en de perceptie van antiracisme en inhoud anderzijds was dan weer niet significant.

3.2.4.1 *Perspectieven op diversiteit*

Op T2 werd gemeten in welke mate de schoolcultuur als assimilationistisch, kleurenblind, pluralistisch en/of antiracistisch werd gepercipieerd door de studenten. In totaal werd de gepercipieerde schoolcultuur gemeten aan de hand van 20 items (vijf items voor elke perspectief). De metingen waren onder andere gebaseerd op de metingen van Shachner et al. (2021), Neville et al. (2000) en De Leersnyder (2019). De items die we gebruikten en de manier waarop deze vragen werden ingeleid, zijn te vinden in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistenties voor assimilatie (item 01-05; na omkering van de negatief geformuleerde items 3 en 4), pluralisme (item 11-15) en antiracisme (item 16-20) waren goed (Cronbach alfa = .83, .92 en .76; voor assimilatie, pluralisme en antiracisme). Dit bleek niet zo voor kleurenblindheid (item 06-10). Hiervoor was de Cronbach alfa slechts .46. De slechte interne consistentie bleek te wijten aan het feit twee items (item 06 en 10) een afwijkend antwoordpatroon vertoonden en op een andere factor laadden. Na verwijdering van beide items was de interne consistentie wel goed (Cronbach alfa = .76). Hierop werd voor elke student een score voor elk perspectief berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een schaal, hoe meer die het bijhorend perspectief aanwezig ziet binnen zijn opleiding.

3.2.4.2 *Inhoud, didactiek en houding*

Op T2 werd gemeten wat studenten vinden van de aangereikte inhoud (is er aandacht voor etnisch-culturele diversiteit in vakken?), de gehanteerde didactiek (is die afgestemd op hun noden?) en de houding van docenten (is die voldoende cultuur-sensitief?). De perceptie van de inhoud werd gemeten aan de hand van 9 items. Deze meting was onder andere gebaseerd op de meting van De Leersnyder (2019) en op het werk van Agirdag (2020). De perceptie van de didactiek werd ook gemeten aan de hand van 9 items. Deze meting was onder andere gebaseerd op de meting van Maulana et al. (2014) en Nelson Laird (2011). De perceptie van de houding werd gemeten aan de hand van 16 items. Deze meting was onder andere gebaseerd op de meting van "teacher support" van het OECD (2019), en op de metingen van "teacher support" en "teacher discrimination" van De Leersnyder (2019) en Phalet et al. (2018). De items die we gebruikten zijn, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden in de Appendix. Alle vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Na omkering van de relevante items inzake houding (waardoor positieve scores negatief werden en omgekeerd; item 10-16), bleek de interne consistentie voor elk van deze drie metingen goed (Cronbach alfa = .92, .91 en .92; voor inhoud, didactiek en houding), waarop voor elke student een score voor elk onderdeel werd berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een schaal, hoe meer die de inhoud, didactiek en houding binnen de opleiding adequaat vindt.

3.2.4.3 Persoonlijke beleving

Op T2 werd tot slot ook gepolst naar de persoonlijke beleving van studenten: hoe beleven zij het intergroepscontact binnen hun opleiding, en in welke mate ervaren zij discriminatie aan KdG op basis van kenmerken gelinkt aan etnisch-culturele diversiteit. Hoe studenten het intergroepscontact ervaren, werd gemeten aan de hand van zes items gebaseerd op de metingen van Schachner et al. (2021) en Kteily et al. (2019). De mate waarin ze discriminatie ervaren op basis van één of meer van zes kenmerken (i.e., thuistaal, kennis van het Nederlands, afkomst, waarden en normen, religie of huidskleur), werd eveneens gemeten aan de hand van zes items. Deze items waren gebaseerd op metingen van De Leersnyder (2019) en Phalet et al. (2018). De items die we gebruikten zijn, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden in de Appendix. De vragen over intergroepscontact dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistentie voor deze meting was goed (Cronbach alfa = .88), waarop voor elke student een contact-score werd berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands contact-score, hoe vaker intergroepscontact voorkomt en hoe positiever dit contact ervaren wordt. De vragen over ervaren discriminatie dienden te worden beantwoord op een 5-punten Likertschaal ("1 = nooit", "2 = zelden", "3 = soms", "4 = vaak", "5 = bijna altijd"). De interne consistentie voor de meting van ervaren discriminatie was goed (Cronbach alfa = .90), waarop voor elke student een score voor ervaren discriminatie werd berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score, hoe meer discriminatie iemand ervaart op basis van één of meer van de hogergenoemde kenmerken. De zevende vraag (die polste naar andere redenen om je gediscrimineerd te voelen) werd buiten beschouwing gelaten. Veelal was het niet duidelijk wat de reden hiervoor was omdat studenten dit niet specificeerden. Deden ze dat wel, dan ging het doorgaans hetzij over één van de eerdergenoemde kenmerken (en dan hoeven we dit niet nog eens te verrekenen) hetzij over seksualiteit en/of gender of over mentale gezondheidskwesties, maar die vallen die buiten de scope van dit project.

Tabel 3.1 Gemiddelden (= Mean) en standaarddeviaties (= SD) van de motivatiemetingen en de correlaties tussen deze metingen op T1 en T2

T1	Mean	SD	01	02	03
01. Prestatiemotivatie	1.02	1.03			
02. Motivatiesterkte	2.19	0.83	.23 ³		
03. RAI (Autonomie)	5.51	5.75	.20 ³	.48 ³	
04. RID (Doeloriëntatie)	0.48	0.59	-.14 ³	.24 ³	.39 ³
T2	Mean	SD	01	02	03
01. Prestatiemotivatie	0.83	1.09			
02. Motivatiesterkte	1.93	1.00	.27 ³		
03. RAI (Autonomie)	3.88	6.04	.16 ³	.44 ³	
04. RID (Doeloriëntatie)	0.46	0.62	-.08 ¹	.30 ³	.43 ³

Noot: ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 3.2 Gemiddelden (= Mean) en standaarddeviaties (= SD) van de welzijnsmetingen en de correlaties tussen deze metingen op T1 en T2

T1	Mean	SD		
01. Zelfeffectiviteit	1.71	0.88		
T2	Mean	SD	01	02
01. Zelfeffectiviteit	1.77	0.96		
02. Verbondenheid	1.08	1.14	.25 ³	
03. Autonomie	1.23	1.16	.36 ³	.63 ³

Noot: ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 3.3 Gemiddelden (= Mean) en standaarddeviaties (= SD) van de metingen van schoolcultuur en de correlaties tussen deze metingen

T2	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07	08
01. Assimilatie	-1.68	1.07								
02. Kleurenblind	1.67	1.26	-.32 ³							
03. Pluralisme	1.91	1.02	-.54 ³	.31 ³						
04. Antiracisme	1.12	1.03	-.31 ³	.07	.61 ³					
05. Inhoud	0.91	1.18	-.36 ³	.15 ³	.50 ³	.41 ³				
06. Didactiek	0.93	1.09	-.15 ³	.17 ³	.13 ³	.08 ¹	.18 ³			
07. Houding	1.57	0.98	-.36 ³	.30 ³	.29 ³	.11 ²	.25 ³	.62 ³		
08. Intergroepscontact	1.55	1.11	-.14 ³	.09 ¹	.32 ³	.26 ³	.17 ³	.11 ²	.12 ²	
09. Discriminatie	1.17	0.46	.23 ³	-.19 ³	-.16 ³	-.00	-.01	-.11 ²	-.34 ³	-.03

Noot: ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

4 RESULTATEN

4.1 Hoe zit het met de prestatiekloof?

Om na te gaan hoe groot de prestatiekloof is tussen studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en studenten zonder migratieachtergrond, vergeleken we Groep 1 (= studenten zonder recente migratieachtergrond die voor het eerst zijn ingeschreven in hun opleiding) met Groep 3 (= studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond die voor het eerst zijn ingeschreven in hun opleiding) in termen van aantal vroegtijdige uitschrijvingen, het aantal opgenomen studiepunten, het behaalde studierendement en het behaalde gemiddelde op de afgelegde vakken. De studenten uit Groep 3 schreven zich significant vaker vroegtijdig uit dan de studenten uit Groep 1 (5.1% vs 1.9%; $\chi^2(1) = 7.75$, $p < .01$). De studenten uit Groep 3 namen ook significant minder studiepunten op (Mean = 50.19 en 53.64; $F(1, 1002) = 9.84$, $p < .01$), behaalden een significant lager studierendement (Mean = 54.69 en 70.45; $F(1, 975) = 47.29$, $p < .001$), en een significant lager gemiddelde (Mean = 9.17 en 11.19; $F(1, 975) = 59.02$, $p < .001$). Het studierendement van de studenten uit Groep 3 lag zo 22.37% lager dan dat van de studenten uit Groep 1. Hun gemiddelde lag 18.05% lager. Dat de prestatiekloof kleiner is voor het gemiddelde dan voor het studierendement, lijkt erop te wijzen dat een substantieel deel van de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond net heel goede resultaten behaalt. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat onze steekproef (= de studenten die minstens 1x deelnamen aan ons onderzoek) niet representatief was voor de populatie (= studenten die voor het eerst zijn ingeschreven in hun opleiding). De studenten die minstens één keer deelnamen aan dit onderzoek waren immers vaker jongere studenten met een hogere vooropleiding en zonder migratieachtergrond (zie hoger). De bovenvermelde resultaten bieden daardoor een onderschatting van de grootte van de prestatiekloof. Daarom vergeleken we ook het studierendement en het gemiddelde van de A- en Z-studenten in de populatie. In tegenstelling tot de informatie die nodig is om studenten in te delen in de categorieën van de VLIR-VLOHRA-definitie is de informatie om hen als A- dan wel Z-student te classificeren immers wel voorhanden voor de hele populatie. Wanneer we A- en Z-studenten vergelijken, blijkt dat de A-studenten een significant lager studierendement (Mean = 47.24 en 66.93; $F(1, 1433) = 94.83$, $p < .001$) en een significant lager gemiddelde (Mean = 8.17 en 10.57; $F(1, 1432) = 109.15$, $p < .001$) haalden dan de Z-studenten. Het studierendement van de A-studenten die voor het eerst waren ingeschreven in hun opleiding lag dus – conform eerdere schattingen voor alle KdG-studenten (Karel De Grote Hogeschool, 2021) – zo’n 30% lager (29.42% om precies te zijn) dan dat van Z-studenten. Hun gemiddelde lag 23.43% lager.

Om na te gaan of en in welke mate de prestatiekloof in het studierendement en het gemiddelde verklaard kan worden door andere variabelen die voor alle studenten relevant zijn (i.e., leeftijd, geslacht, vooropleiding, sociaal-economische status, ouderlijke steun, en kennis van het Nederlands) en om na te gaan of deze factoren de prestatiekloof groter of kleiner maken, werden hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd. Een dummy-variabele die aangeeft of een student al dan niet een migratieachtergrond heeft (0 = geen migratieachtergrond; 1 = een niet-EU1-migratieachtergrond) werd daartoe toegevoegd in Stap 1, de andere variabelen (i.e., leeftijd, geslacht, vooropleiding, sociaal-economische status, ouderlijke steun, en kennis van het Nederlands) in Stap 2, en de respectievelijke interacties tussen de dummy-variabele die aangeeft of een student al dan niet een migratieachtergrond heeft en elk van de andere variabelen in

Stap 3. Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. Stap 1 was zowel voor het studierendement als het gemiddelde significant ($\Delta R^2 = .05$ en $.06$; $F(1, 963) = 50.26$ en 62.70 ; $p < .001$). Het studierendement en het gemiddelde konden voorspeld worden op basis van de dummy-variabele ($\beta = -.22$ en $-.25$, $p < .001$). Stap 2 was eveneens zowel voor het studierendement als het gemiddelde significant ($\Delta R^2 = .11$ en $.16$; $F(6, 957) = 20.22$ en 20.20 ; $p < .001$). Voor het studierendement zakte de gestandaardiseerde beta-waarde van $-.22$ naar $-.16$ (= een reductie van amper 27.27%) en voor het gemiddelde zakte deze waarde van $-.25$ naar $-.19$ (= een reductie van amper 24.00%), wat erop wijst dat deze variabelen slechts een klein gedeelte van de geobserveerde prestatiekloof kunnen verklaren. Uit Stap 2 bleek verder dat het studierendement ook significant kon worden voorspeld door vooropleiding ($\beta = .30$, $p < .001$), en in mindere mate ook door leeftijd ($\beta = .07$, $p < .05$), sociaal-economische status ($\beta = .07$, $p < .05$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .07$, $p < .05$). Geslacht ($\beta = -.03$, ns) en ouderlijke steun ($\beta = .06$, ns) hadden geen bijkomende voorspellende waarde. Voor het gemiddelde werden vergelijkbare resultaten bekomen. Ook het gemiddelde kon significant voorspeld worden door vooropleiding ($\beta = .31$, $p < .001$), en in mindere mate door leeftijd ($\beta = .06$, $p < .05$), sociaal-economische status ($\beta = .07$, $p < .05$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .06$, $p < .05$). Geslacht ($\beta = .03$, ns) en ouderlijke steun ($\beta = .05$, ns) hadden geen bijkomende voorspellende waarde. Stap 3 was niet significant voor het studierendement ($\Delta R^2 = .01$; $F(6, 951) = 1.20$; ns), wat erop wijst dat geen enkele van de opgenomen factoren zorgt voor een vergroting of verkleining van de geobserveerde prestatiekloof tussen studenten zonder migratieachtergrond en studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond, waar wel voor het gemiddelde ($\Delta R^2 = .01$; $F(6, 951) = 2.24$; $p < .05$). Bij nadere inspectie bleek er voor het gemiddelde een significante interactie tussen de dummy-variabele en geslacht.² Om deze interactie te interpreteren, werden vier groepen met elkaar vergeleken: vrouwelijke studenten uit Groep 1 ($N = 528$), mannelijke studenten uit Groep 1 ($N = 210$), vrouwelijke studenten uit Groep 3 ($N = 167$), en mannelijke studenten uit Groep 3 ($N = 72$). Er waren significante groepsverschillen ($F(3, 973) = 20.74$, $p < .001$) maar deze beperkten zich tot de twee groepen studenten uit Groep 1 enerzijds en de twee groepen studenten uit Groep 3 anderzijds. Binnen Groep 1 was er geen significant verschil tussen het gemiddelde van de vrouwelijke en de mannelijke studenten (Mean = 11.18 en 11.20). Ook binnen Groep 3 was dit verschil niet significant (Mean = 8.86 en 9.94). We vinden hier met andere woorden dus geen verdere evidentie voor een interactie-effect.³

² Omdat deze analyse alle interacties tegelijkertijd in rekening brengt, bestaat de kans dat sommige interacties niet aan het licht komen of enkel aan het licht komen doordat er nog voor andere interacties wordt gecontroleerd. Daarom werden de hiërarchische regressieanalyses met zowel studierendement als het gemiddelde als afhankelijke variabele opnieuw gedaan in Stap 3 telkens maar één interactieterm. Per afhankelijke variabele werden zo dus zes afzonderlijke regressieanalyses uitgevoerd. De twee sets van zes regressieanalyses gaven hetzelfde beeld: voor studierendement zijn er geen significante interacties en voor het gemiddelde was enkel de interactie tussen de dummy-variabele en geslacht significant.

³ Aan deze interactie dient dus niet echt waarde te worden gehecht. Gegeven dat de studenten in Groep 1 en Groep 3 ook significant verschilden in termen van het aantal opgenomen studiepunten, werd deze analyse nog drie opnieuw gedaan: (1) met het aantal opgenomen studiepunten als extra controlevariabele, (2) enkel voor studenten die minimaal 30 studiepunten opnamen (= die studenten waarvoor het theoretisch mogelijk is dat ze het jaar erop ook vakken uit het tweede modeldeeltraject opnamen; $N = 899$) en (3) enkel voor studenten die minimaal 60 studiepunten opnamen (= die studenten die aan het volledige eerste modeldeeltraject deelnamen; $N = 690$). Stap 3 was enkel significant in de eerste analyse.

Om na te gaan of de prestatiekloof wijzigt wanneer rekening gehouden wordt met een aantal factoren die specifiek relevant zijn voor studenten met een migratieachtergrond (zie hoger), werd per factor het studierendement en het gemiddelde van de relevante subgroepen uit Groep 3 (= studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond) vergeleken. Voor thuistaal werden drie groepen vergeleken: een groep die thuis Nederlands spreekt ($N = 39$), een groep die thuis met minstens één gezinslid een andere taal spreekt (= meertalige studenten; $N = 109$) en een groep die thuis met alle andere gezinsleden een andere taal spreekt (= anderstalige studenten; $N = 92$). Deze groepen verschilden niet van elkaar qua studierendement (Mean = 61.72, 53.61 en 52.98; $F(2, 237) = 1.03$, ns) en gemiddelde (Mean = 10.03, 8.99 en 9.01; $F(2, 237) = 1.08$, ns). Voor spreken met een accent werd de groep die aangeeft niet met een niet-Vlaams accent te spreken ($N = 161$) vergeleken met de groep die aangeeft dit wel te doen ($N = 79$). Beide groepen verschilden niet van elkaar qua studierendement (Mean = 57.27 en 49.43; $F(1, 238) = 2.89$, ns) en gemiddelde (Mean = 9.38 en 8.74; $F(1, 238) = 1.34$, ns). Voor religiositeit werd de groep studenten die zich niet affiliëren met een niet-Christelijke religieuze traditie ($N = 111$) vergeleken met de groep studenten die dit wel doen ($N = 129$). Beide groepen verschilden niet qua studierendement (Mean = 57.42 en 52.33; $F(1, 238) = 1.37$, ns) en gemiddelde (Mean = 9.38 en 8.98; $F(1, 238) = 0.60$, ns). Voor groepsidentificatie werd de groep studenten die zich niet met hun etnisch-culturele groep van oorsprong identificeert ($N = 88$) vergeleken met de groep studenten die dit wel doet ($N = 152$). Beide groepen verschilden significant van elkaar qua studierendement (Mean = 46.80 en 59.26; $F(1, 238) = 7.87$, $p < .01$) en gemiddelde (Mean = 8.18 en 9.74; $F(1, 238) = 8.57$, $p < .01$). Vervolgens werd via een regressie-analyses gekeken of het studierendement en het gemiddelde binnen de groep die zich met hun etnisch-culturele groep van oorsprong identificeert kon worden voorspeld op basis van de mate waarin zij zich identificeerden met de groep van de Belgen en met hun etnisch-culturele groep van oorsprong. Dit model was noch significant voor studierendement noch voor het gemiddelde ($\Delta R^2 = .03$ en $.01$; $F(2, 149) = 1.92$ en 0.54 ; ns). Tot slot werd binnen deze groep ook de subgroep die zich meer identificeert met de groep van de Belgen ($N = 40$) vergeleken met de subgroep die zich meer identificeert met de etnisch-culturele groep van oorsprong ($N = 112$). Beide groepen verschilden niet van elkaar qua studierendement (Mean = 64.30 en 57.46; $F(1, 150) = 1.33$, ns) en gemiddelde (Mean = 10.03 en 9.63; $F(1, 150) = 0.35$, ns). Hieruit blijkt dus dat thuistaal, spreken met een accent en religiositeit de prestatiekloof niet wijzigen. Wat de prestatiekloof wel wijzigt, is of studenten met een migratieachtergrond zich al dan niet identificeren met hun etnisch-culturele groep van oorsprong. De studenten die dat doen halen een hoger studierendement en gemiddelde. Voor hen is de prestatiekloof dus kleiner. Dit lijkt dus een beschermende factor te zijn.⁴ De mate waarin studenten zich identificeren met hun etnisch-culturele groep van oorsprong, met de groep van de Belgen, en de verhouding tussen beide speelt dan weer geen rol voor het studierendement en het gemiddelde, en dus ook niet voor de grootte van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond.

⁴ Ook deze analyse werd opnieuw gedaan voor studenten die minimaal 30 studiepunten opnamen en voor studenten die minimaal 60 studiepunten opnamen. In de eerste analyse bleef het effect van groepsidentificatie telkens overeind. In de tweede analyse was dit effect omwille van het vrij beperkte studentenaantal telkens slechts randsignificant ($p < .10$).

4.2 Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?

Om na te gaan hoe het precies zit met de 'attitude-achievement paradox' vergeleken we eerst de motivatie van studenten met en zonder migratieachtergrond bij aanvang van het academiejaar. Vervolgens onderzochten we of eventuele verschillen in aanvangsmotivatie tussen beide groepen blijven bestaan. Om te weten te komen of de motivatie van studenten zonder migratieachtergrond verschilt van die van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond vergeleken we via Oneway Anova's zowel op T1 als T2 de gemiddelden van beide groepen. Om te weten te komen of en hoe de motivatie van beide groepen wijzigt doorheen de tijd, onderzochten we via Repeated Measures Anova's binnen elke groep de significantie van de verschillen tussen T1 en T2. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.1.

Net zoals in vorig onderzoek (OECD, 2017, 2019) bleek dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond bij aanvang van de opleiding significant hoger scoren op prestatiemotivatie dan studenten zonder migratieachtergrond. Een vergelijkbaar verschil zien we ook voor zelfeffectiviteit. Beide groepen verschillen dan weer niet significant in termen van motivatiesterkte (= een kwantitatieve meting van motivatie), zelfregulatie (= de Relatieve Autonomie Index of RAI) en doeloriëntatie (= de Relatieve Intrinsieke Doeloriëntatie of RID). Wanneer er ook naar de onderdelen van die laatste twee metingen wordt gekeken, blijkt dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond bij aanvang van de opleiding ook significant hoger scoren op autonome motivatie dan studenten zonder migratieachtergrond en dat ze ook sterker gericht zijn op extrinsieke doelen. Beide groepen verschillen dan weer niet significant in termen van gecontroleerde motivatie en hun gerichtheid op intrinsieke doelen. Doorheen de tijd (= tijdens het eerste jaar van de opleiding) neemt de prestatiemotivatie, de motivatiesterkte, en de relatieve autonomie van alle studenten af. Wat dit laatste betreft, blijken studenten zowel autonome als gecontroleerde motivatie te verliezen. Studenten gaan ook minder belang hechten aan intrinsieke doelen, maar de relatieve doeloriëntatie blijft wel ongewijzigd. De prestatiemotivatie en de autonome motivatie van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond gaat sterker achteruit dan die van de studenten zonder migratieachtergrond, en waar de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond ongewijzigd blijft, gaat die van studenten zonder migratieachtergrond er sterk op vooruit, waardoor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond tegen het eind van het academiejaar enkel nog significant verschillen van studenten zonder migratieachtergrond in termen van hun gerichtheid op extrinsieke doelen: aan het eind van het academiejaar bleken studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond iets sterker gericht te zijn op extrinsieke doelen dan studenten zonder migratieachtergrond.

Deze bevindingen maken de 'attitude-achievement paradox' minder paradoxaal: studenten met een migratieachtergrond scoren aan het begin van de opleiding weliswaar hoger op (bepaalde types) motivatie dan studenten zonder migratieachtergrond, maar tegen het einde van het eerste jaar zijn die verschillen bijna allemaal weg. Studenten met een migratieachtergrond vertonen dan enkel nog een grotere gerichtheid op extrinsieke doelen (een eerder dysfunctionele vorm van motivatie; zie hoger). Verderop zullen we onderzoeken of de teloorgang van motivatie onder studenten in het algemeen, en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, deels verklaard kan worden door de (gepercipieerde) schoolcultuur (zie 4.4). Deze bevindingen zwakken de 'attitude-achievement paradox' af, maar doen die niet verdwijnen. Ondanks het gelijkaardig motivatieprofiel van beide groepen aan het einde van het jaar, presenteren studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond toch beduidend slechter.

4.3 Wat is de impact van schoolcultuur op prestatie?

Om na te gaan welke impact de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen hebben op hun prestaties, werd voor de studenten die op T2 deelnamen eerst gekeken naar de correlaties tussen de indicatoren van de schoolcultuur enerzijds en studierendement en het behaalde gemiddelde anderzijds. Dit deden we voor de hele steekproef, waarbij we geen onderscheid maakten tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Daarna voerden we een reeks hiërarchische regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen (= studierendement en het behaalde gemiddelde) werden voorspeld op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands; zie 4.1), opgenomen aantal studiepunten en migratiestatus (= de dummy-variabele die aangeeft of een student al dan niet een migratieachtergrond heeft; Stap 1), de indicatoren van de schoolcultuur (= Stap 2) en de interactie tussen de indicatoren van de schoolcultuur en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De analyses werden verricht voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk omdat het vanuit pragmatisch oogpunt belangrijker lijkt om zicht te krijgen op impact van elke onafhankelijke variabele eerder dan op de relatieve impact van deze variabelen. Zo wilden we ook vermijden dat de onafhankelijke variabelen elkaar zouden moeten beconcurreren voor verklaarde variantie. Gegeven de onderlinge correlatie tussen de variabelen overlapt de variantie die elke onafhankelijke variabele kan verklaren immers met die van de andere variabelen, waardoor het wat arbitrair kan worden welke onafhankelijke variabelen de strijd om verklaarde variantie winnen. De resultaten van de correlatieanalyses zijn weergegeven in Tabel 4.2. Uit deze tabel blijkt dat zowel studierendement als het gemiddelde redelijk sterk negatief correleren met de perceptie van assimilatie en ervaren discriminatie en redelijk sterk positief met de perceptie van houding. Beide afhankelijke variabelen correleren ook licht significant positief met de perceptie van didactiek. Studierendement correleert licht positief met de percepties van kleurenblindheid en inhoud, maar het behaalde gemiddelde is niet significant gerelateerd aan deze percepties. De andere onafhankelijke variabelen (= de percepties van kleurenblindheid, pluralisme, antiracisme en het intergroepscontact) waren niet significant gerelateerd aan de prestatie van studenten. De resultaten van de regressieanalyses lagen in dezelfde lijn.

- Stap 1 – Stap 1 (die voor alle analyses identiek was) was significant voor studierendement ($\Delta R^2 = .13$; $F(6, 594) = 14.39$; $p < .001$) en het behaalde gemiddelde ($\Delta R^2 = .17$; $F(6, 594) = 20.04$; $p < .001$). Studierendement kon worden voorspeld door migratiestatus ($\beta = -.17$, $p < .001$), vooropleiding ($\beta = .26$, $p < .001$) en sociaal-economische status ($\beta = .08$, $p < .05$). Leeftijd, kennis van het Nederlands en het opgenomen aantal studiepunten bleken geen significante voorspellers ($\beta = .06$, $.07$ en $-.06$; ns). Het gemiddelde kon eveneens voorspeld worden door migratiestatus ($\beta = -.21$, $p < .001$), vooropleiding ($\beta = .27$, $p < .001$) en sociaal-economische status ($\beta = .08$, $p < .05$), maar ook door leeftijd, kennis van het Nederlands en opgenomen studiepunten ($\beta = .08$, $.10$ en $.08$, $p < .05$).
- Stap 2 – Studierendement kon sterk significant worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 593) = 11.30$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 593) = 18.95$; $p < .001$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 590) = 16.80$; $p < .001$) en licht significant door didactiek en pluralisme ($\Delta R^2 = .01$ en $.01$; $F(1, 593) = 4.31$ en 6.16 ; $p < .05$), maar niet door kleurenblindheid, antiracisme en inhoud ($\Delta R^2 = .00$, $.00$ en $.00$; $F(1, 593) = 0.06$, 0.37

en 2.78; ns) en ook niet door contact ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 590) = 1.30$; ns). Ook het gemiddelde kon sterk significant worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 593) = 7.05$; $p < .01$), houding ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 593) = 13.74$; $p < .001$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 590) = 9.86$; $p < .01$) en licht significant door didactiek ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 593) = 6.75$; $p < .05$). Pluralisme was hier geen significante voorspeller ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 593) = 0.97$, ns). Ook het gemiddelde kon niet voorspeld worden door kleurenblindheid, antiracisme en inhoud ($\Delta R^2 = .00$, $.00$ en $.00$; $F(1, 593) = 0.10$, 0.37 en 0.11 ; ns) en contact ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 590) = 0.01$; ns). De bijhorende regressiecoëfficiënten zijn te vinden in Tabel 4.2. De perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie ondermijnt dus de prestaties van studenten, terwijl de perceptie van een positieve houding de prestaties ten goede komt. Ook goede didactiek heeft impact op de prestatie van studenten. De perceptie van pluralisme komt het studierendement maar niet het gemiddelde ten goede. De andere schoolcultuur-indicatoren (i.e., kleurenblindheid, antiracisme, inhoud en contact) lijken op het eerste gezicht irrelevant voor de prestatie van studenten.

- Stap 3 – Voor studierendement was enkel de interactie met antiracisme significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 592) = 4.34$; $p < .05$). Voor het gemiddelde was deze interactie randsignificant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 592) = 3.54$; $p = .06$). De andere interacties waren ook hier niet significant. Gegeven de (rand)significante interacties tussen migratiestatus en antiracisme werden de regressieanalyses met antiracisme herhaald binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond en binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor studierendement was Stap 2 niet significant voor de groep studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 466) = 2.34$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .07$; ns). Ook voor de groep studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 niet significant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 121) = 2.32$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = -.13$; ns). Voor het gemiddelde was Stap 2 niet significant voor de groep studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 466) = 0.18$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .02$; ns). Voor de groep studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 randsignificant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 121) = 3.19$; $p = .08$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = -.15$; $p = .08$). De eerste interactie kan grotendeels genegeerd worden: antiracisme heeft voor geen enkele groep een significant effect. Ook de tweede interactie kan grotendeels genegeerd worden: antiracisme heeft voor geen enkele groep een significant effect. Deze resultaten suggereren echter wel dat antiracisme de prestaties van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond eerder ondermijnt dan dat het die ten goede komt.

Uit bovenstaande analyses blijkt dat de schoolcultuur-indicatoren grosso modo dezelfde impact hebben op het presteren voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Maar het is niet omdat de impact van de schoolcultuur voor beide groepen gelijk is, dat beide groepen de schoolcultuur ook op dezelfde manier percipiëren. Als beide groepen de schoolcultuur anders percipiëren, kan de impact van de schoolcultuur toch verschillen per groep. Wanneer studenten met een migratieachtergrond bijvoorbeeld systematisch lager zouden scoren op een indicator van schoolcultuur die het presteren bevordert, dan trek die groep op dat vlak systematisch aan het kortste eind. Om zicht te krijgen op hoe beide groepen de schoolcultuur percipiëren, vergeleken we via Oneway Anova's de perceptie van beide groepen. De resultaten zijn te vinden in Tabel 4.3. Uit deze tabel blijkt dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond significant hoger scoren op assimilatie, discriminatie en contact dan studenten zonder migratieachtergrond en significant lager op kleurenblindheid, inhoud en houding. Beide groepen verschillen dan weer

niet significant in hun perceptie van pluralisme, antiracisme en didactiek. Gegeven dat uit bovenstaande analyses bleek dat de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie de prestaties van studenten ondermijnt, terwijl de perceptie van een positieve houding het studierendement ten goede komt, suggereert dit dat de prestatiekloof deels kan worden verklaard doordat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond op deze drie variabelen aan het kortste eind trekken: ze scoren hoger op twee indicatoren die het presteren ondermijnen en lager op een indicator die het presteren bevordert. Om uitsluitsel te krijgen over of en in welke mate schoolcultuur de prestatiekloof kan verklaren, werden extra regressieanalyses gedaan. Daarin voorspelden we de afhankelijke variabelen (= studierendement en het behaalde gemiddelde) op basis van vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status, kennis van het Nederlands, opgenomen aantal studiepunten en migratiestatus (= Stap 1), de indicatoren van de schoolcultuur die een voorspellende waarden hadden voor hetzij studierendement (= assimilatie, pluralisme, didactiek, houding en discriminatie) hetzij het behaalde gemiddelde (= assimilatie, pluralisme, didactiek, houding en discriminatie; Stap 2) en de interactie tussen deze indicatoren en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De vraag was of Stap 2 en/of Stap 3 voor een reductie zorgt in de mate waarin migratiestatus de afhankelijke variabelen voorspelt. Omdat Stap 3 niet significant was, maar Stap 2 wel, werd naar Stap 2 gekeken. Voor studierendement zakte de regressiecoëfficiënt van migratiestatus in absolute waarde van .17 naar .11 na toevoeging van Stap 2 (een reductie van 35%). Voor het gemiddelde zakte de regressiecoëfficiënt van migratiestatus in absolute waarde van .21 naar .17 na toevoeging van Stap 2 (een reductie van 19%). Gegeven dat vooral het studierendement de doorstroom bepaalt – zolang studenten hun opgenomen studiepunten behalen maakt het immers niet veel uit wat hun gemiddelde is – wijst dit erop dat de schoolcultuur een substantieel deel van de prestatiekloof kan verklaren: 35% van deze prestatiekloof kan worden verklaard door verschillen in de manier waarop studenten met en zonder migratieachtergrond de schoolcultuur percipiëren.

4.4 Wat is de impact op motivatie en welke rol speelt motivatie?

In onderstaande analyses wilden we nagaan wat de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op (wijzigingen in) motivatie is, en of de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op motivatie dezelfde is voor studenten met als zonder migratieachtergrond. Daarnaast wilden we ook nagaan of verschillen in motivatie het presteren kunnen verklaren, en of verschillen in motivatie hetzelfde effect hebben op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond. Vervolgens wilden we nagaan of de relatie tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prestatie kan verklaard worden door verschillen in motivatie, en, zo ja, welke motivationele constructen dan meest relevant zijn. In statistische termen stellen we ons dus de vraag of de relatie tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prestatie gemedieerd wordt door verschillen in motivatie. Tot slot zoomen we in op de vraag of en in welke mate verschillen in motivatie de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond kunnen verklaren.

4.4.1 Wat is de impact van schoolcultuur op motivatie?

Om na te gaan welke impact de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen hebben op hun motivatie, werd voor de studenten die op T2 deelnamen eerst gekeken naar de correlaties tussen de indicatoren van de schoolcultuur en de motivatiemetingen op T2. Dit deden we voor de hele steekproef. Daarna voerden we een reeks hiërarchische regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen of

criteria (= de motivatiemetingen op T2) werden voorspeld op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands, opgenomen aantal studiepunten en migratiestatus; Stap 1), de indicatoren van de schoolcultuur (= Stap 2) en de interactie tussen deze indicatoren en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De analyses werden verricht voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk. De resultaten van de correlatieanalyses zijn weergegeven in Tabel 4.4. Uit deze tabel blijkt dat alle motivatiemetingen (behalve prestatiemotivatie) significant negatief samenhangen met de perceptie van assimilatie en positief met de perceptie van kleurenblindheid en pluralisme. De perceptie van antiracisme bleek enkel significant (positief) samen te hangen met een Relatieve Intrinsieke Doeloriëntatie (= RID). Alle motivatiemetingen bleken ook significant positief samen te hangen met de perceptie van inhoud, didactiek en houding (met als enige uitzondering dat prestatiemotivatie niet significant gerelateerd was aan de perceptie van inhoud). Contact was positief gerelateerd aan de Relatieve Autonomie Index (= RAI) en de RID, maar was niet significant gerelateerd aan prestatiemotivatie en motivatiesterkte. Ervaren discriminatie was negatief gerelateerd aan alle motivatiemetingen behalve aan die van prestatiemotivatie. De resultaten van de regressieanalyses lagen in dezelfde lijn.

- Stap 1 – Stap 1 was significant voor prestatiemotivatie ($\Delta R^2 = .03$; $F(6, 595) = 2.73$; $p < .05$), motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .03$; $F(6, 595) = 3.07$; $p < .01$), de RAI ($\Delta R^2 = .09$; $F(6, 595) = 9.89$; $p < .001$) en de RID ($\Delta R^2 = .04$; $F(6, 595) = 3.77$; $p < .001$). Prestatiemotivatie kon enkel tot op zekere hoogte worden voorspeld door het opgenomen aantal studiepunten ($\beta = .10$, $p < .05$), leeftijd ($\beta = .08$, $p < .05$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .09$, $p < .05$). Migratiestatus, vooropleiding en sociaal-economische status bleken geen significante voorspellers ($\beta = .06$, $-.06$ en $.03$; ns). Motivatiesterkte kon enkel tot op zekere hoogte voorspeld worden door leeftijd ($\beta = .14$, $p < .001$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .09$, $p < .05$). Migratiestatus, opgenomen aantal studiepunten, vooropleiding en sociaal-economische status bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.06$, $.01$, $.00$ en $.00$; ns). De RAI kon enkel tot op zekere hoogte voorspeld worden door vooropleiding ($\beta = -.11$, $p < .01$) en leeftijd ($\beta = .24$, $p < .001$). Migratiestatus, opgenomen aantal studiepunten, vooropleiding, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.08$, $.06$, $-.08$ en $.06$; ns). De RID kon enkel voorspeld worden door leeftijd ($\beta = .15$, $p < .001$). Migratiestatus, opgenomen aantal studiepunten, vooropleiding, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.08$, $.04$, $.04$, $-.07$ en $.07$; ns).
- Stap 2 – Prestatiemotivatie kon enkel worden voorspeld door didactiek ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 594) = 16.25$; $p < .001$) en houding ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 6.96$; $p < .01$), niet door assimilatie, kleurenblindheid, pluralisme, antiracisme en inhoud ($\Delta R^2 = .00$, $.00$, $.00$, $.00$, en $.00$; $F(1, 594) = 2.71$, 0.37 , 0.15 , 2.38 en 0.39 ; ns) en ook niet door contact en discriminatie ($\Delta R^2 = .00$ en $.00$; $F(1, 591) = 1.73$ en 0.28 ; ns). Motivatiesterkte kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 594) = 30.67$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 594) = 24.24$; $p < .001$), pluralisme ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 594) = 22.69$; $p < .001$), inhoud ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 8.94$; $p < .01$), didactiek ($\Delta R^2 = .12$; $F(1, 594) = 84.78$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .19$; $F(1, 594) = 143.28$; $p < .001$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 591) = 21.98$; $p < .001$) maar niet door antiracisme ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 594) = 0.09$; ns) en contact ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 591) = 3.14$; ns). De RAI kon

worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 594) = 24.29$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 8.33$; $p < .01$), pluralisme ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 8.16$; $p < .01$), inhoud ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 594) = 14.47$; $p < .001$), didactiek ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 594) = 42.08$; $p < .001$) houding ($\Delta R^2 = .07$; $F(1, 594) = 49.05$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 591) = 5.78$; $p < .05$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 591) = 5.40$; $p < .05$) maar niet door antiracisme ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 594) = 0.64$; ns). De RID kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .09$; $F(1, 594) = 61.05$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 594) = 9.01$; $p < .01$), pluralisme ($\Delta R^2 = .09$; $F(1, 594) = 61.93$; $p < .001$), antiracisme ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 594) = 14.35$; $p < .001$), inhoud ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 594) = 54.70$; $p < .001$), didactiek ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 594) = 30.08$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 594) = 37.01$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 591) = 13.05$; $p < .001$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 591) = 5.03$; $p < .05$). De bijhorende regressiecoëfficiënten zijn te vinden in Tabel 4.4. De perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie ondermijnt alle vormen van motivatie (behalve prestatiemotivatie). De perceptie van een goed afgestemde didactiek en een positieve houding komen dan weer elke vorm van motivatie te goede. Een goed afgestemde inhoud komt, evenals de perceptie van kleurenblindheid en pluralisme, elke vorm van motivatie behalve prestatiemotivatie ten goede, maar de effecten van antiracisme zijn veel beperkter: de perceptie van antiracisme beïnvloedt enkel de relatieve intrinsieke doeloriëntatie. De perceptie van kwaliteitsvol intergroepscontact, tot slot, heeft een impact op zowel de relatieve intrinsieke doeloriëntatie van studenten als op hun autonome versus gecontroleerde motivatie.

- Stap 3 – Voor prestatiemotivatie was enkel de interactie met discriminatie significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 590) = 4.32$; $p < .05$). Ook voor motivatiesterkte was enkel deze interactie significant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 590) = 10.89$; $p < .05$). Voor de RAI en de RID was geen enkele interactie significant. Gegeven de significantie van de interactie tussen migratiestatus en discriminatie voor prestatiemotivatie en motivatiesterkte, werden de regressieanalyses met discriminatie herhaald binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond en binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor prestatiemotivatie was Stap 2 niet significant binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 466) = 1.86$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = -.06$; ns). Ook binnen de groep studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 niet significant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 121) = 2.15$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .13$; ns). Voor motivatiesterkte was Stap 2 significant voor de studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 466) = 31.78$; $p < .001$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = -.25$; $p < .001$). Voor de studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 niet significant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 121) = 2.75$; ns), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt niet ($\beta = -.14$; ns). De eerste interactie kan genegeerd worden: discriminatie ervaren heeft voor geen enkele groep een significant effect op prestatiemotivatie. De tweede interactie kan eveneens genegeerd worden: discriminatie ervaren ondermijnt grosso modo de motivatiesterkte van alle studenten, zij het (tegen onze verwachtingen in) nog net iets harder voor studenten zonder migratieachtergrond dan voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond.

Onder 4.2 zagen we dat motivatie wijzigt doorheen de tijd. We wilden dan ook nagaan of de schoolcultuur ook effectief wijzigingen in motivatie kan voorspellen. Op die manier wilden we de mogelijkheid uitsluiten dat de verbanden tussen schoolcultuur en motivatie op T2 tot stand komen doordat motivatie op T1 samenhangt met de perceptie van de schoolcultuur en doordat

motivatie op T1 motivatie op T2 voorspelt. In dat geval zou het eerder zo zijn dat de aanvangsmotivatie de perceptie van de schoolcultuur voorspelt dan dat de schoolcultuur de motivatie van studenten voorspelt. Om na te gaan of de schoolcultuur wijzigingen in motivatie voorspelt, werden voor de studenten die op T1 en T2 deelnamen bijkomende regressieanalyses gedaan. Daarin werden de afhankelijke variabelen (= de motivatiemetingen op T2) voorspeld op basis van de studentkenmerken (= vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status, kennis van het Nederlands, opgenomen aantal studiepunten en migratiestatus; Stap 1), de motivatiemetingen op T1 (= Stap 2), de indicatoren van schoolcultuur (= Stap 3) en de interactie tussen de indicatoren van schoolcultuur en migratiestatus (= Stap 4). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. Het verschil met de vorige analyses zit in de toevoeging van Stap 2. Door de motivatiemetingen op T1 toe te voegen wordt de cross-temporele rangorde-stabiliteit uit de afhankelijke variabelen gehaald, waardoor Stap 3 en 4 rangorde-wijzigingen in motivatie moeten proberen voorspellen. De analyses werden ook hier verricht voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk.

- Stap 1 – Stap 1 was significant voor prestatie-motivatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(6, 501) = 3.23$; $p < .01$), motivatiesterke ($\Delta R^2 = .04$; $F(6, 501) = 3.05$; $p < .01$), de RAI ($\Delta R^2 = .08$; $F(6, 501) = 7.08$; $p < .001$) en de RID ($\Delta R^2 = .04$; $F(6, 501) = 3.34$; $p < .01$). Prestatie-motivatie kon enkel tot op zekere hoogte worden voorspeld door het opgenomen aantal studiepunten ($\beta = .12$, $p < .05$), leeftijd ($\beta = .13$, $p < .01$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .11$, $p < .05$). Migratiestatus, vooropleiding en sociaal-economische status bleken geen significante voorspellers ($\beta = .06$, $-.01$ en $.04$; ns). Motivatiesterkte kon enkel tot op zekere hoogte voorspeld worden door leeftijd ($\beta = .15$, $p < .01$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .09$, $p < .05$). Migratiestatus, opgenomen aantal studiepunten, vooropleiding en sociaal-economische status bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.08$, $.06$, $.05$ en $.02$; ns). De RAI kon enkel tot op zekere hoogte voorspeld worden migratiestatus ($\beta = -.09$, $p < .05$), vooropleiding ($\beta = -.10$, $p < .05$) en leeftijd ($\beta = .22$, $p < .001$). Opgenomen aantal studiepunten, vooropleiding, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.01$, $-.08$ en $.06$; ns). De RID kon voorspeld worden door leeftijd ($\beta = .13$, $p < .01$) en sociaal-economische status ($\beta = -.10$, $p < .05$). Migratiestatus, opgenomen aantal studiepunten, vooropleiding, en kennis van het Nederlands bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.07$, $-.02$, $.05$, en $.08$; ns).
- Stap 2 – Stap 2 was significant voor prestatie-motivatie ($\Delta R^2 = .40$; $F(1, 500) = 349.27$; $p < .001$), motivatiesterke ($\Delta R^2 = .23$; $F(1, 500) = 155.63$; $p < .001$), de RAI ($\Delta R^2 = .26$; $F(1, 500) = 195.18$; $p < .001$) en de RID ($\Delta R^2 = .37$; $F(1, 500) = 306.57$; $p < .001$). Prestatie-motivatie op T2 werd significant voorspeld door prestatie-motivatie op T1 ($\beta = .65$, $p < .001$), motivatiesterkte op T2 werd significant voorspeld door motivatiesterkte op T1 ($\beta = .48$, $p < .001$), de RAI op T2 werd voorspeld door de RAI op T1 ($\beta = .53$, $p < .001$), en de RID op T2 werd significant voorspeld door de RID op T1 ($\beta = .63$, $p < .001$).
- Stap 3 – Prestatie-motivatie kon enkel voorspeld worden door antiracisme ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 499) = 4.01$; $p < .05$), niet door assimilatie, kleurenblindheid, pluralisme, inhoud, didactiek en houding ($\Delta R^2 = .00$, $.00$, $.00$, $.00$, $.00$ en $.00$; $F(1, 499) = 0.80$, 0.73 , 0.33 , 0.33 , 2.60 en 2.65 ; ns), en ook niet door contact en discriminatie ($\Delta R^2 = .00$ en $.00$; $F(1, 496) = 2.04$ en 0.18 ; ns). Motivatiesterkte kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 499) = 28.67$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 499) = 16.60$; $p < .001$), pluralisme ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 499) = 18.56$; $p < .001$), inhoud ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 499) = 5.42$; $p < .05$), didactiek ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 499) = 34.94$; $p < .001$), houding (ΔR^2

= .09; $F(1, 499) = 72.07$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 496) = 4.44$; $p < .05$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 496) = 14.59$; $p < .001$) maar niet door antiracisme ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 499) = 0.46$; ns). Ook de RID kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 499) = 22.28$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 499) = 13.02$; $p < .001$), pluralisme ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 499) = 23.22$; $p < .001$), inhoud ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 499) = 20.83$; $p < .001$), didactiek ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 499) = 31.71$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 499) = 32.00$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 496) = 8.88$; $p < .01$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 499) = 3.88$; $p < .05$) maar niet door antiracisme ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 496) = 2.71$; ns). De RAI kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 499) = 12.41$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 499) = 6.32$; $p < .05$), inhoud ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 499) = 7.01$; $p < .01$), didactiek ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 499) = 15.61$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 499) = 16.13$; $p < .001$) en contact ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 496) = 6.24$; $p < .01$) maar niet door pluralisme en antiracisme ($\Delta R^2 = .00$ en $.00$; $F(1, 499) = 3.27$ en 0.62 ; ns) en ook niet door discriminatie ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 496) = 2.05$; ns). De bijhorende regressiecoëfficiënten zijn te vinden in Tabel 4.4. Om de resultaten te interpreteren, is het belangrijk om voor ogen te houden dat uit Tabel 4.1 bleek dat studenten doorheen de tijd gemiddeld genomen achteruitgaan in alle vormen van motivatie (behalve in RID). De perceptie van assimilatie voorspelt een achteruitgang in elke vorm van motivatie (behalve prestatiemotivatie). Het ervaren van discriminatie voorspelt dan weer enkel een achteruitgang in motivatiesterkte en in relatieve gerichtheid op intrinsieke doelen. De meeste andere schoolcultuur-indicatoren beschermen alle vormen van motivatie (behalve prestatiemotivatie). Uitzonderingen zijn pluralisme, omdat dit de wijzigingen in de relatieve autonomie van studenten niet voorspelt, en antiracisme, omdat dit enkel de wijzigingen in prestatiemotivatie voorspelt (maar zie onder). Niet enkel de verschillen in motivatie maar ook de wijzigingen in motivatie doorheen de tijd vallen dus te voorspellen vanuit verschillen in de manier waarop studenten de schoolcultuur percipiëren.

- Stap 4 – Voor prestatiemotivatie was enkel de interactie met antiracisme significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 498) = 4.23$; $p < .05$). Voor motivatiesterkte was dat de interactie met kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 498) = 5.05$; $p < .05$). Voor de RAI en de RID was geen enkele interactie significant. Gegeven de significantie van de interactie tussen migratiestatus en antiracisme voor prestatiemotivatie en tussen migratiestatus en kleurenblindheid voor motivatiesterkte, werden de eerste drie stappen van de bijhorende regressieanalyses herhaald binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond en binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor prestatiemotivatie was Stap 3 niet significant voor de studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 396) = 0.82$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .03$; ns). Voor de studenten met een migratieachtergrond was Stap 3 wel significant ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 96) = 5.83$; $p < .05$), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt ($\beta = .20$; $p < .05$). Voor motivatiesterkte was Stap 3 significant voor de studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 396) = 22.37$; $p < .001$), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt ($\beta = .20$; $p < .001$). Voor de studenten met een migratieachtergrond was Stap 3 niet significant ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 96) = 0.03$; ns), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt niet ($\beta = .02$; ns). De perceptie van antiracisme kan de wijzigingen in prestatiemotivatie voor studenten zonder migratieachtergrond dus niet voorspellen, maar voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond wel. Uit Tabel 4.1 bleek dat studenten doorheen de tijd ge-

gemiddeld genomen achteruitgaan in prestatiemotivatie. Voor studenten zonder migratieachtergrond is die achteruitgang verwaarloosbaar, maar voor studenten met een migratieachtergrond is die aanzienlijk. De gevonden interactie suggereert dat de achteruitgang kleiner is voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond die antiracisme percipiëren. De perceptie van kleurenblindheid kan dan weer niet de wijzigingen in motivatiesterkte voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond voorspellen, maar wel voor studenten zonder migratieachtergrond. Uit Tabel 4.1 bleek dat studenten doorheen de tijd gemiddeld genomen achteruitgaan in motivatiesterkte. De gevonden interactie suggereert dat die achteruitgang kleiner is voor studenten zonder migratieachtergrond die kleurenblindheid percipiëren. De perceptie van antiracisme beschermt dus de prestatiemotivatie van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. De perceptie van kleurenblindheid beschermt dan weer de motivatiesterkte van studenten zonder migratieachtergrond.

4.4.2 Wat is de impact van motivatie op prestatie?

Om na te gaan welke impact motivatie op T2 heeft op de prestaties van studenten, werd eerst gekeken naar de correlaties tussen de motivatiemetingen enerzijds en studierendement en het behaalde gemiddelde anderzijds. We deden dit voor de hele steekproef, waarbij we geen onderscheid maakten tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Daarna voerden we een reeks hiërarchische regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen (= studierendement en het behaalde gemiddelde) werden voorspeld op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands, opgenomen aantal studiepunten en migratiestatus; Stap 1), de motivatiemetingen op T2 (= Stap 2) en de interactie tussen de motivatiemetingen op T2 en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De analyses werden ook hier voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk verricht. De resultaten van de correlatieanalyses zijn weergegeven in Tabel 4.5. Zowel studierendement als het gemiddelde hing vrij sterk samen met prestatiemotivatie en motivatiesterkte. De RAI hing ook samen met beide prestatie-indicatoren, maar minder sterk. De RID hing dan weer enkel samen met studierendement, en ook deze samenhang was beperkt. De resultaten van de regressieanalyses lagen in dezelfde lijn.

- Stap 1 – Stap 1 is identiek aan Stap 1 uit de analyses beschreven in 4.4.1.
- Stap 2 – Studierendement kon significant worden voorspeld door prestatiemotivatie, motivatiesterkte en de RAI ($\Delta R^2 = .04, .05$ en $.02$; $F(1, 627) = 29.56, 39.04$ en 12.95 ; $p < .001$) en in mindere mate ook door de RID ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 627) = 4.74$; $p < .05$). Het gemiddelde kon significant worden voorspeld door prestatiemotivatie, motivatiesterkte en de RAI ($\Delta R^2 = .07, .04$ en $.02$; $F(1, 627) = 55.07, 31.75$ en 13.41 ; $p < .001$) maar niet door de RID ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 627) = 0.72$; ns). De bijhorende regressiecoëfficiënten zijn weergegeven in Tabel 4.5. Prestatiemotivatie, motivatiesterkte en relatieve autonome regulatie komen dus het presteren ten goede, ongeacht of men kijkt naar studierendement of het behaalde gemiddelde. De relatieve intrinsieke doelorïëntatie van studenten heeft enkel een impact op het studierendement van studenten, niet op hun gemiddelde.
- Stap 3 – Voor studierendement was enkel de interactie met de RID significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 626) = 5.00$; $p < .05$). Voor het gemiddelde was geen enkele interactie significant. Gegeven de significante interactie tussen migratiestatus en de RID in de voorspelling van studierendement werd de regressieanalyse met de RID herhaald binnen de groep studenten

zonder migratieachtergrond en binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Stap 2 was niet significant voor studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 495) = 1.08$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .05$; ns). Voor studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 wel significant ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 127) = 7.54$; $p < .01$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = .23$; $p < .01$). Hoe groter de relatieve gerichtheid op intrinsieke doelen, hoe hoger het studierendement van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor studenten zonder migratieachtergrond maakt doeloriëntatie geen verschil.

4.4.3 Verklaart motivatie de impact van schoolcultuur op prestatie?

Kan de relatie tussen schoolcultuur en prestatie verklaard worden door verschillen in motivatie, en, zo ja, welke motivationele constructen meest relevant zijn? In statistische termen stellen we ons hier de vraag of de relatie tussen schoolcultuur en prestatie gemedieerd wordt door verschillen in motivatie. Om van mediatie te kunnen spreken, dienen vier voorwaarden vervuld te zijn (Baron & Kenny, 1986): (1) de onafhankelijke variabele (= schoolcultuur) heeft een significant effect op de afhankelijke variabele (= prestatie), (2) de onafhankelijke variabele heeft een significant effect op de mediator (= motivatie), (3) de mediator heeft ook na controle voor de onafhankelijke variabele een significant effect op de afhankelijke variabele, en (4) het significant effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele verdwijnt volledig (in het geval van volledige mediatie) of deels (in het geval van partiële mediatie). Onderzoekers hebben beargumenteerd dat deze logica ook kan worden toegepast wanneer er, zoals hier, meerdere mediators in het spel zijn (Preacher & Hayes, 2008). Eerder in dit rapport werd al onderzocht of de onafhankelijke variabelen een effect hebben op de afhankelijke variabelen (zie 4.3), of elk van de onafhankelijke variabelen een effect heeft op de mediators (zie 4.4.1) en of elk van de mediators een effect heeft op de afhankelijke variabelen (zie 4.4.2). Wat nog niet werd onderzocht is (1) of het effect van de mediators blijft bestaan nadat die gezamenlijk worden bekeken en na controle voor de onafhankelijke variabele en (2) of het effect van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabelen substantieel vermindert wanneer de mediators in rekening worden gebracht. Om dit te onderzoeken, maakten we gebruik van de PROCESS-macro (Hayes, 2022). In een eerste stap werd via Model 4 een reeks mediatie-analyses uitgevoerd met telkens één indicator van schoolcultuur als onafhankelijke variabele, telkens één indicator van prestatie als afhankelijke variabele en de motivatie-indicatoren als mediators. De studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (zie hoger), werden samen met het aantal opgenomen studiepunten en de migratiestatus in deze analyses als controle-variabele opgenomen. In deze analyses wordt het totaal effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele uitgesplitst in een direct effect (= het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele na controle voor de mediators) en de indirecte effecten via elk van de mediators (wat een aanduiding geeft van het belang van elke afzonderlijke mediator). In een tweede stap werd voor elke analyse via Model 59 onderzocht of de directe en/of de indirecte effecten gemodereerd worden voor migratiestatus. Deze analyses geven met andere woorden zicht op of het direct effect en de indirecte effecten verschillen voor studenten met en zonder migratieachtergrond. De resultaten van deze analyses werden weergegeven in Tabel 4.6. Deze tabel bevat van links naar rechts: (1) de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) (2) de onafhankelijke variabelen (= de schoolcultuur-indicatoren), (3) het totaal effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele (dat min of meer gelijk is aan het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele zonder

controle voor de mediators zoals gerapporteerd in Tabel 4.2), (4) het direct effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele na toevoeging van de mediators, en (5) de indirecte effecten via de verschillende mediators. De effecten die significant verschillend zijn voor studenten met en zonder migratieachtergrond zijn weergegeven in het vet.

Uit de analyses die in de eerste stap werden uitgevoerd blijkt het volgende.

- Het initiële effect van de percepties van didactiek en houding op beide prestatie-indicatoren en van pluralisme op studierendement wordt volledig gemedieerd door verschillen in motivatie. Het initieel effect van elke onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabelen is niet langer significant wanneer de mediators in rekening gebracht worden, en de indirecte paden via motivatiesterkte (voor didactiek, houding en pluralisme) en prestatiemotivatie (voor didactiek en houding) zijn significant, wat erop wijst dat de directe effecten kunnen verklaard worden door verschillen in motivatiesterkte en (voor didactiek en houding) in mindere mate ook door verschillen in prestatiemotivatie.
- Er is sprake van partiële mediatie voor de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie. In beide gevallen blijft het direct effect significant wanneer de mediators in rekening worden gebracht. De perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie ondermijnen dus ook na controle voor verschillen in motivatie de prestaties van studenten. Zowel voor assimilatie en discriminatie is er wel telkens een significant indirect effect via motivatiesterkte, wat er dus op wijst dat de initiële directe effecten toch ook gedeeltelijk kunnen verklaard worden door verschillen in motivatiesterkte.
- Voor de andere onafhankelijke variabelen (i.e., kleurenblindheid, antiracisme, inhoud en contact in relatie tot beide prestatie-indicatoren, en pluralisme in relatie tot het gemiddelde) kon er geen sprake zijn van mediatie, want voor deze variabelen was de eerste voorwaarde voor mediatie niet vervuld: deze variabelen hadden geen significant initieel effect (en dus ook geen significant totaal effect) op de vermelde prestatie-indicatoren. Tabel 4.6 doet echter wel uitschijnen dat sommige van deze schoolcultuur-indicatoren (i.e., kleurenblindheid en inhoud) desalniettemin een indirect effect hadden op het presteren van studenten. De perceptie van kleurenblindheid en inhoud bleek significant positieve indirecte effecten op het presteren van studenten te hebben via motivatiesterkte. Deze effecten ontstonden allicht ten gevolge van de associatie van kleurenblindheid en inhoud met de andere schoolcultuur-indicatoren. Enkel de perceptie van antiracisme en contact hadden geen enkel significant effect op de prestatie-indicatoren.

Uit de analyses die in de tweede stap werden uitgevoerd blijkt het volgende.

- Voor antiracisme wordt het direct effect op zowel studierendement als het gemiddelde gemodereerd wordt door migratiestatus. Het direct effect van antiracisme verschilt dus in beide gevallen voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Dit bleek ook reeds uit de analyses gerapporteerd onder 4.2. Uit de extra analyse die daar gerapporteerd werden, bleek dat de interactie voor zowel studierendement als het gemiddelde grotendeels genegeerd kon worden omdat antiracisme voor geen enkele groep een significant effect had. De resultaten van de huidige, meer gedetailleerde analyses tonen echter aan dat, waar antiracisme geen significant effect heeft op het presteren van studenten zonder migratieachtergrond, antiracisme een significant negatief effect heeft voor studenten met een migratieachtergrond. De resultaten suggereren dat de perceptie van antiracisme de prestaties van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond ondermijnt.

- Voor discriminatie worden de indirecte effecten op zowel studierendement als het gemiddelde via motivatiesterkte en prestatie-motivatie gemodereerd door migratiestatus. De indirecte effecten van discriminatie via motivatiesterkte en prestatie-motivatie verschillen dus in beide gevallen voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Een nadere inspectie van de indirecte effecten toonde aan discriminatie ervaren significant negatieve indirecte effecten via motivatiesterkte had op het presteren van studenten zonder migratieachtergrond, maar dat deze indirecte effecten op het presteren van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond niet significant waren. De indirecte effecten via prestatie-motivatie gingen in een andere richting maar waren in geen van beide groepen significant.

4.4.4 Kan motivatie (deels) de prestatiekloof verklaren?

Uit de analyses beschreven onder 4.4.2 blijkt dat de motivatiemetingen grosso modo dezelfde impact hebben op het presteren van studenten met en zonder migratieachtergrond. Een interactie-effect met migratiestatus werd enkel gevonden voor de RID. Die interactie lijkt niet erg belangrijk want, wanneer alle motivatiemetingen samengenomen worden, blijken vooral motivatiesterkte en (in mindere mate) prestatie-motivatie belangrijk in de voorspelling van prestatie (zie 4.4.3). Maar, zoals we eerder betoogden, is het niet omdat de impact van motivatie voor beide groepen grosso modo dezelfde is, dat die groepen niet verschillen in motivatie. Als er groepsverschillen in motivatie zijn, dan kan de impact van motivatie op een bepaalde groep toch groter zou zijn. De analyses gerapporteerd in Tabel 4.1 wezen echter uit dat het niet zo is dat studenten zonder migratieachtergrond op T2 anders scoren op de aspecten van motivatie die het presteren het meest bevorderen (i.e., motivatiesterkte en prestatie-motivatie). Gegeven dat de impact van motivatie niet verschillend is voor studenten met en zonder migratieachtergrond, en gegeven dat er geen groepsverschillen in motivatie zijn, kan motivatie dus niet direct ingeroepen worden als verklaring voor de prestatiekloof. Dit wordt ook duidelijk wanneer we kijken naar de resultaten van bijkomende analyses die werden uitgevoerd om te weten te komen of en in welke mate verschillen in motivatie de prestatiekloof kunnen verklaren. Daartoe werden extra regressieanalyses gedaan waarin de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) werden voorspeld op basis van de relevante studentkenmerken (= Stap 1), de meting van prestatie-motivatie en motivatiesterkte op T2 (= Stap 2) en de interactie tussen deze motivatie-indicatoren en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De vraag was of Stap 2 en/of Stap 3 voor een reductie zorgt in de mate waarin migratiestatus de afhankelijke variabelen voorspelt. Omdat Stap 3 niet significant was, maar Stap 2 wel, werd naar Stap 2 gekeken. Zowel voor studierendement als voor het gemiddelde reduceerde de toevoeging van Stap 2 de voorspellende waarde van migratiestatus niet: de regressiecoëfficiënt van migratiestatus bleef telkens ongewijzigd. Dit bevestigt het idee dat motivatie de prestatiekloof niet direct kan verklaren. Interventies die inzetten op motivatiesterkte en/of prestatie-motivatie zouden ervoor zorgen dat alle studenten beter presteren (ongeacht hun migratieachtergrond). Maar dat wil nog niet zeggen dat interventies die hierop inzetten niet toch voor een reductie in de prestatiekloof kunnen zorgen. De studenten met een migratieachtergrond zijn immers oververtegenwoordigd onder de studenten die niet slagen (zie 4.1). Als alle studenten meer gemotiveerd zouden zijn en beter zouden presteren, dan zou het goed kunnen dat er onder de studenten die dan wel de drempel halen en doorstromen disproportioneel veel studenten met een migratieachtergrond zouden zitten, waardoor de prestatiekloof toch kleiner zou worden.

4.5 Wat is de impact op welzijn en welke rol speelt welzijn?

In onderstaande analyses wilden we nagaan wat de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op welzijn is, en of de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op welzijn dezelfde is voor studenten met als zonder migratieachtergrond. Daarnaast wilden we ook nagaan of verschillen in welzijn het presteren kunnen verklaren, en of verschillen in welzijn hetzelfde effect hebben op de prestaties van studenten met en zonder migratieachtergrond. Vervolgens wilden we nagaan of de relatie tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prestatie kan verklaard worden door verschillen in welzijn, en, zo ja, welke aspecten van het welzijn dat meest relevant zijn. In statistische termen stellen we ons dus de vraag of de relatie tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prestatie gemedieerd wordt door verschillen in welzijn. Tot slot zoomen we in op de vraag of en in welke mate verschillen in welzijn de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond kunnen verklaren.

4.5.1 Wat is de impact van schoolcultuur op welzijn?

Om na te gaan welke impact de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen hebben op hun welzijn, werd voor de studenten die op T2 deelnamen eerst gekeken naar de correlaties tussen de indicatoren van de schoolcultuur en de welzijnsindicatoren. Dit deden we voor de gehele steekproef. Daarna voerden we een reeks hiërarchische regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen of criteria (= de welzijnsindicatoren op T2) konden worden voorspeld op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands; zie 4.1), opgenomen aantal studiepunten en migratiestatus (= de dummy-variabele die aangeeft of een student al dan niet een migratieachtergrond heeft; Stap 1), de indicatoren van de schoolcultuur (= Stap 2) en de interactie tussen de indicatoren van de schoolcultuur en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De analyses werden ook hier verricht voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk. De resultaten van de correlatieanalyses zijn weergegeven in Tabel 4.7. Uit deze tabel blijkt dat alle welzijnsindicatoren significant negatief samenhangen met de perceptie van assimilatie en discriminatie, en significant positief met de perceptie van kleurenblindheid en pluralisme. De perceptie van antiracisme bleek significant (en positief) samen te hangen met zelfeffectiviteit en autonomie, maar niet met verbondenheid. Alle welzijnsindicatoren bleken ook positief samen te hangen met de perceptie van inhoud, didactiek en houding alsook met een positieve perceptie van het intergroepscontact. De resultaten van de regressieanalyses lagen in dezelfde lijn.

- Stap 1 – Stap 1 was significant voor zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .06$; $F(6, 595) = 6.34$; $p < .001$) en verbondenheid ($\Delta R^2 = .03$; $F(6, 595) = 2.80$; $p < .05$) maar niet voor autonomie ($\Delta R^2 = .01$; $F(6, 595) = 0.89$; ns). Zelfeffectiviteit kon worden voorspeld door vooropleiding ($\beta = .15$, $p < .001$), leeftijd ($\beta = .17$, $p < .001$) en kennis van het Nederlands ($\beta = .09$, $p < .05$). Migratiestatus, opgenomen studiepunten en sociaal-economische status bleken geen significante voorspellers ($\beta = .06$, $.07$ en $.05$; ns). Verbondenheid kon worden voorspeld door kennis van het Nederlands ($\beta = .08$, $p < .05$). Migratiestatus, opgenomen studiepunten, vooropleiding, leeftijd, en sociaal-economische status bleken geen significante voorspellers ($\beta = -.08$, $.08$, $.05$, $.03$ en $.05$; ns). Autonomie werd niet voorspeld door migratiestatus, opgenomen studiepunten, vooropleiding, leeftijd, sociaal-economische status en kennis van het Nederlands ($\beta = -.04$, $.04$, $.03$, $.01$, $-.01$ en $.08$; ns).

- Stap 2 – Zelfeffectiviteit kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 4.90$; $p < .05$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 7.37$; $p < .01$), pluralisme ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 594) = 11.50$; $p < .001$), inhoud ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 5.51$; $p < .05$), didactiek ($\Delta R^2 = .10$; $F(1, 594) = 68.20$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .10$; $F(1, 594) = 67.62$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 591) = 6.70$; $p < .05$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 591) = 8.04$; $p < .01$). Enkel antiracisme was geen significante voorspeller ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 594) = 1.19$; ns). Ook verbondenheid kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 594) = 14.69$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 594) = 31.78$; $p < .001$), pluralisme ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 8.51$; $p < .01$), inhoud ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 594) = 10.50$; $p < .001$), didactiek ($\Delta R^2 = .17$; $F(1, 594) = 128.31$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .28$; $F(1, 594) = 243.92$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 591) = 18.35$; $p < .001$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 591) = 21.89$; $p < .001$). Ook hiervoor was antiracisme geen significante voorspeller ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 594) = 0.45$; ns). Autonomie kon dan weer door alle schoolcultuur=indicatoren worden voorspeld: door assimilatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 594) = 21.90$; $p < .001$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .10$; $F(1, 594) = 69.21$; $p < .001$), pluralisme ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 594) = 24.25$; $p < .001$), antiracisme ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 594) = 8.25$; $p < .01$), inhoud ($\Delta R^2 = .07$; $F(1, 594) = 43.69$; $p < .001$), didactiek ($\Delta R^2 = .23$; $F(1, 594) = 177.20$; $p < .001$), houding ($\Delta R^2 = .26$; $F(1, 594) = 205.14$; $p < .001$), contact ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 591) = 32.10$; $p < .001$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 591) = 9.11$; $p < .01$). De bijhorende regressiecoëfficiënten zijn te vinden in Tabel 4.7. De perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie ondermijnt alle aspecten van het welzijn. De perceptie van een goed afgestemde didactiek en een positieve houding verhogen dan weer alle aspecten van het welzijn. Hetzelfde kan gezegd worden voor een goed afgestemde inhoud, kwalitatief intergroepscontact, en de perceptie van een kleurenblindheid en pluralisme. De effecten van een antiracistisch perspectief zijn beperkt: de perceptie van antiracisme heeft enkel een positief effect op autonomie.
- Stap 3 – Voor verbondenheid was enkel de interactie tussen migratiestatus en de perceptie van antiracisme significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 593) = 5.05$; $p < .05$). Ook voor autonomie was enkel deze interactie significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 593) = 8.24$; $p < .05$). Voor zelfeffectiviteit was geen enkele interactie significant. Gegeven de significantie van de interactie tussen migratiestatus en antiracisme voor verbondenheid en autonomie, werden de bijhorende regressieanalyses herhaald binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond en binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor verbondenheid was Stap 2 niet significant voor de groep studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 466) = 3.06$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .08$; ns). Ook voor de groep studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 niet significant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 121) = 2.88$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = -.15$; ns), al ging die wel in de andere richting. Voor autonomie was Stap 2 significant voor de studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 466) = 14.13$; $p < .001$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = .18$; $p < .001$). Voor de studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 niet significant ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 121) = 0.32$; ns), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt niet ($\beta = -.05$; ns), al ging die wel in de andere richting. Samengenomen suggereren de interacties dat een antiracistisch perspectief de autonomie en de verbondenheid van studenten zonder migratieachtergrond ten goede komt, maar dat dit de autonomie en de verbondenheid van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond eerder ondermijnt.

4.5.2 Wat is de impact van welzijn op prestatie?

Om na te gaan welke impact de welzijnsindicatoren hebben op de prestaties van studenten, werd eerst gekeken naar de correlaties tussen de welzijnsindicatoren enerzijds en studierendement en het behaalde gemiddelde anderzijds. We deden dit voor de hele steekproef, waarbij we geen onderscheid maakten tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Daarna voerden we een reeks hiërarchische regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) werden voorspeld op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= Stap 1), de welzijnsindicatoren (= Stap 2) en de interactie tussen de welzijnsindicatoren en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De analyses werden voor elke onafhankelijke variabele afzonderlijk verricht. De resultaten van de correlatieanalyses zijn weergegeven in Tabel 4.8. Hieruit blijkt dat zowel studierendement als het gemiddelde positief samenhangen met zelfeffectiviteit, en in iets mindere mate ook met verbondenheid en autonomie. De resultaten van de regressieanalyses lagen in dezelfde lijn.

- Stap 1 – Stap 1 is identiek aan Stap 1 uit de analyses beschreven in 4.4.1.
- Stap 2 – Studierendement kon voorspeld worden door zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 627) = 62.55$; $p < .001$) en in mindere mate ook door verbondenheid en autonomie ($\Delta R^2 = .01$ en $.01$; $F(1, 590) = 7.75$ en 9.09 ; $p < .01$). Het gemiddelde kon significant worden voorspeld door zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 627) = 55.00$; $p < .001$) en in mindere mate door autonomie ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 590) = 4.10$; $p < .05$), maar niet door verbondenheid ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 627) = 1.58$; ns). De bijhorende regressiecoëfficiënten zijn weergegeven in Tabel 4.8. Zelfeffectiviteit komt dus het presteren ten goede, ongeacht of men kijkt naar studierendement of het behaalde gemiddelde. Hetzelfde kan, zij het in iets mindere mate, ook gezegd worden voor autonomie. Verbondenheid, daarentegen, heeft enkel een impact op het studierendement, niet op het behaalde gemiddelde.
- Stap 3 – Voor studierendement was enkel de interactie met verbondenheid significant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 589) = 4.53$; $p < .05$). Voor het gemiddelde was deze interactie randsignificant ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 589) = 3.25$; $p = .07$). Gegeven de (rand)significante interacties tussen migratiestatus en verbondenheid in de voorspelling van studierendement en het gemiddelde werden de regressieanalyses met verbondenheid herhaald binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond en binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor studierendement was Stap 2 niet significant binnen de groep studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 464) = 2.06$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .06$; ns). Binnen de groep studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 wel significant ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 120) = 8.57$; $p < .01$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = .25$; $p < .01$). Voor het gemiddelde was Stap 2 evenmin significant voor de groep studenten zonder migratieachtergrond ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 464) = 0.07$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = .01$; ns). Voor de groep studenten met een migratieachtergrond was Stap 2 randsignificant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 120) = 3.49$; $p = .06$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = .16$; $p = .06$). Of studenten zonder migratieachtergrond verbondenheid ervaren is dus in wezen irrelevant voor hun prestaties, maar studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond presteren beter naarmate ze meer verbonden ervaren.

4.5.3 Verklaart welzijn de impact van schoolcultuur op prestatie?

Kan de relatie tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prestatie verklaard worden door verschillen in welzijn, en, zo ja, welke aspecten van het welzijn zijn dan meest relevant? In statistische termen stellen we ons hier de vraag of de relatie tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prestatie gemedieerd wordt door verschillen in welzijn. Om van mediatie te kunnen spreken, dienen vier voorwaarden vervuld te zijn (Baron & Kenny, 1986): (1) de onafhankelijke variabele (= schoolcultuur) heeft een significant effect op de afhankelijke variabele (= prestatie), (2) de onafhankelijke variabele heeft een significant effect op de mediator (= welzijn), (3) de mediator heeft ook na controle voor de onafhankelijke variabele een significant effect op de afhankelijke variabele, en (4) het significant effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele verdwijnt volledig (in het geval van volledige mediatie) of deels (in het geval van partiële mediatie). Eerder in dit rapport werd al onderzocht of de onafhankelijke variabelen een effect hebben op de afhankelijke variabelen (zie 4.3), of elke onafhankelijke variabele een effect heeft op de mediators (zie 4.5.1) en of elke mediator een effect heeft op de afhankelijke variabelen (zie 4.5.2). Wat nog niet werd onderzocht is (1) of het effect van de mediators blijft bestaan nadat die gezamenlijk worden bekeken en na controle voor de onafhankelijke variabele en (2) of het effect van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabelen vermindert wanneer de mediators in rekening worden gebracht. Om dit te onderzoeken, maakten we gebruik van de PROCESS-macro (Hayes, 2022). In een eerste stap werd via Model 4 een reeks mediatie-analyses uitgevoerd met telkens één indicator van schoolcultuur als onafhankelijke variabele, telkens één indicator van prestatie als afhankelijke variabele en de welzijnsindicatoren als mediators. De studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (zie hoger), werden samen met het aantal opgenomen studiepunten en de migratiestatus in deze analyses als controle-variabele opgenomen. In deze analyses wordt het totaal effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele uitgesplitst in een direct effect (= het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele na controle voor de mediators) en de indirecte effecten via elk van de mediators (wat een aanduiding geeft van het belang van elke afzonderlijke mediator). In een tweede stap werd voor elke analyse via Model 59 onderzocht of de directe en/of de indirecte effecten gemodereerd worden voor migratiestatus. Deze analyses geven met andere woorden zicht op of de direct en indirecte effecten verschillen voor studenten met en zonder migratieachtergrond. De resultaten van deze analyses werden weergegeven in Tabel 4.9. Deze tabel bevat van links naar rechts: (1) de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) (2) de onafhankelijke variabelen (= de schoolcultuur-indicatoren), (3) het totaal effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele (dat min of meer gelijk is aan het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele zonder controle voor de mediators zoals gerapporteerd in Tabel 4.2), (4) het direct effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele na toevoeging van de mediators, en (5) de indirecte effecten via de verschillende mediators. De effecten die significant verschillend zijn voor studenten met en zonder migratieachtergrond zijn weergegeven in het vet.

Uit de analyses die in de eerste stap werden uitgevoerd blijkt het volgende.

- Het initiële effect van de perceptie van didactiek op beide prestatie-indicatoren en van de perceptie van pluralisme op studierendement wordt volledig gemedieerd door welzijn. Het initieel effect van elke onafhankelijke variabele is niet meer significant wanneer welzijn in rekening wordt gebracht, en de indirecte paden via zelfeffectiviteit zijn significant, wat erop

wijst dat de directe effecten kunnen verklaard worden door zelfeffectiviteit.

- Er is slechts sprake van partiële mediatie voor de perceptie van assimilatie en houding en het ervaren van discriminatie. Voor deze variabelen blijven de directe effecten significant wanneer welzijn in rekening wordt gebracht. De perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie ondermijnt dus ook na controle voor verschillen in welzijn de prestaties van studenten, terwijl de perceptie van een goede houding ook na controle voor verschillen in welzijn de prestaties van studenten ten goede komt. Er was wel telkens een significant indirect effect via zelfeffectiviteit, wat er op wijst dat de directe effecten variabelen deels kunnen worden verklaard door verschillen in zelfeffectiviteit.
- Voor de andere onafhankelijke variabelen (i.e., kleurenblindheid, antiracisme, inhoud en contact in relatie tot beide prestatie-indicatoren, en pluralisme in relatie tot het gemiddelde) kon er geen sprake zijn van mediatie, want voor deze variabelen was de eerste voorwaarde voor mediatie niet vervuld: deze variabelen hadden geen significant initieel effect (en dus ook geen significant totaal effect) op de vermelde prestatie-indicatoren. Tabel 4.9 doet echter wel uitschijnen dat sommige van deze schoolcultuur-indicatoren (i.e., kleurenblindheid, inhoud en contact) desalniettemin een indirect effect hadden op het presteren van studenten. De perceptie van kleurenblindheid, inhoud en contact bleek significant positieve indirecte effecten op het presteren van studenten te hebben via zelfeffectiviteit. Deze effecten ontstonden allicht ten gevolge van de associatie van kleurenblindheid, inhoud en contact met de andere schoolcultuur-indicatoren. Enkel de perceptie van antiracisme had geen enkel significant effect op de prestatie-indicatoren.

Uit de analyses die in de tweede stap werden uitgevoerd blijkt het volgende.

- In tegenstelling tot wat uit de analyses met motivatie bleek, met name dat het direct effect van antiracisme op studierendement en het gemiddelde gemodereerd werd door migratiestatus, blijkt die moderatie hier slechts randsignificant te zijn. Dit doet echter geen afbreuk aan de eerder gerapporteerde bevinding dat de perceptie van antiracisme de prestaties van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond eerder ondermijnt.
- Voor kleurenblindheid, didactiek, houding, contact en discriminatie werden de indirecte effecten op de prestatie-indicatoren via verbondenheid gemodereerd door migratiestatus. De indirecte effecten van kleurenblindheid, didactiek, houding, contact en discriminatie via verbondenheid verschillen dus voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Een nadere inspectie toonde aan dat kleurenblindheid, didactiek, houding, contact en discriminatie geen significante indirecte effecten hebben via verbondenheid voor studenten zonder migratieachtergrond. Voor studenten met een niet-EU1-achtergrond is dat anders. Voor deze studenten hebben kleurenblindheid, didactiek, houding en contact significante positieve indirecte effecten op beide prestatie-indicatoren. Discriminatie heeft dan weer significante negatieve indirecte effecten op beide prestatie-indicatoren.

4.5.4 Kan welzijn (deels) de prestatiekloof verklaren?

Uit de analyses beschreven onder 4.5.2 blijkt dat zelfeffectiviteit en autonomie dezelfde impact hebben op het presteren van studenten met en zonder migratieachtergrond, maar dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond beter presteren naarmate ze meer verbonden ervaren, terwijl verbondenheid in wezen irrelevant is voor de prestaties van studenten zonder migratieachtergrond. Maar, zoals we eerder betoogden, is het niet omdat de impact van bepaalde factoren voor beide groepen dezelfde is, dat beide groepen niet verschillen op die factoren. En

als er groepsverschillen in die factoren zijn, dan kan hun impact voor een bepaalde groep toch groter zijn. Om hier zicht op te krijgen, vergeleken we via Oneway Anova's het welzijn van beide groepen. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.10. Uit deze tabel blijkt dat studenten met en zonder migratieachtergrond niet verschillen in termen van zelfeffectiviteit en autonomie. Studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond scoren wel significant lager op verbondenheid dan studenten zonder migratieachtergrond. Verschillen in zelfeffectiviteit en autonomie kunnen dus de prestatiekloof niet direct helpen verklaren. Verschillen in verbondenheid lijken dat wel te kunnen. Niet alleen is het zo dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond beter presteren naarmate ze meer verbondenheid ervaren, maar bovendien scoren studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond ook lager op verbondenheid. Hier dient wel bij te worden opgemerkt dat de impact van verbondenheid op het presteren van studenten eerder klein is. Om te weten te komen of en in welke mate welzijn de prestatiekloof kan verklaren, werden extra regressieanalyses gedaan. Daarin voorspelden we de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) op basis van de relevante studentkenmerken (= Stap 1), de welzijnsindicatoren (= Stap 2) en de interactie tussen de welzijnsindicatoren en migratiestatus (= Stap 3). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. De vraag was of Stap 2 en/of Stap 3 voor een reductie zorgt in de mate waarin migratiestatus de afhankelijke variabelen voorspelt. Omdat Stap 3 ondanks de eerder gevonden interactie tussen verbondenheid en migratiestatus niet significant was, maar Stap 2 wel, werd naar Stap 2 gekeken. Zowel beide prestatie-indicatoren reduceerde de toevoeging van Stap 2 de voorspellende waarde van migratiestatus amper. Voor studierendement zakte de regressiecoëfficiënt van migratiestatus in absolute waarde van .17 naar .16 (= een reductie van amper 6%) en voor het gemiddelde veranderde die niet. Dit wijst erop dat welzijn de prestatiekloof niet direct kan helpen verklaren. Interventies die inzetten op verbondenheid zouden hier wel op in kunnen werken, maar interventies die inzetten op zelfeffectiviteit en autonomie zouden ervoor zorgen dat alle studenten beter gaan presteren (ongeacht hun migratieachtergrond). Maar dat wil nog niet zeggen dat interventies die hierop inzetten niet toch voor een reductie in de prestatiekloof kunnen zorgen. De studenten met een migratieachtergrond zijn immers oververtegenwoordigd onder de studenten die niet slagen (zie 4.1). Als alle studenten gemiddeld genomen meer zelfeffectiviteit en autonomie zouden ervaren en gemiddeld beter zouden presteren, dan zou het goed kunnen dat er, onder de studenten die dan wel de drempel halen en doorstromen, disproportioneel veel studenten met een migratieachtergrond zouden zitten, waardoor de prestatiekloof toch kleiner zou worden.

4.6 Speelt zelfeffectiviteit een bufferende rol?

Om na te gaan of de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond de effecten van de schoolcultuur op prestatie en motivatie kan bufferen, voerden we binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond een reeks hiërarchische regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen (= de prestatie- en motivatie-indicatoren) werden voorspeld op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= Stap 1), zelfeffectiviteit op T2 (= Stap 2), de schoolcultuur-indicatoren (= Stap 3), en de interactie tussen zelfeffectiviteit op T2 en de schoolcultuur-indicatoren (= Stap 4). Vooraleer de interactietermen werden berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. We zijn hier uiteraard vooral geïnteresseerd in de resultaten van Stap 4.

- Stap 1 – Stap 1 was significant voor studierendement ($\Delta R^2 = .12$; $F(5, 122) = 3.46$; $p <$

- .01) en het gemiddelde ($\Delta R^2 = .16$; $F(5, 122) = 4.50$; $p < .001$), maar niet voor prestatie-motivatie ($\Delta R^2 = .05$; $F(5, 122) = 1.40$; ns), motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .05$; $F(5, 122) = 1.28$; ns), de RAI ($\Delta R^2 = .06$; $F(5, 122) = 1.64$; ns) en de RID ($\Delta R^2 = .03$; $F(5, 122) = 0.74$; ns). Studierendement en het gemiddelde konden enkel worden voorspeld door vooropleiding ($\beta = .30$ en $.39$, $p < .001$). Motivatiesterkte, de RAI en de RID konden enkel worden voorspeld door leeftijd ($\beta = .21$, $.19$ en $.19$, $p < .05$). Prestatiemotivatie kon dan weer door geen enkele opgenomen variabele worden voorspeld.
- Stap 2 – Stap 2 was significant voor studierendement ($\Delta R^2 = .07$; $F(1, 121) = 10.02$; $p < .01$), het gemiddelde ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 121) = 11.79$; $p < .001$), prestatie-motivatie ($\Delta R^2 = .11$; $F(1, 121) = 15.69$; $p < .001$), motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .23$; $F(1, 121) = 37.49$; $p < .001$), de RAI ($\Delta R^2 = .13$; $F(1, 121) = 20.18$; $p < .001$) en de RID ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 121) = 5.56$; $p < .05$). Ook voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond kon zelfeffectiviteit dus het studierendement ($\beta = .27$, $p < .001$) en het gemiddelde ($\beta = .29$, $p < .001$) voorspellen. Daarnaast kon zelfeffectiviteit ook de prestatie-motivatie ($\beta = .35$, $p < .001$), de motivatiesterkte ($\beta = .50$, $p < .001$), de RAI ($\beta = .39$, $p < .001$) en de RID ($\beta = .22$, $p < .05$) van studenten met een migratieachtergrond voorspellen.
 - Stap 3 – Voor de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond kon het studierendement na controle voor de zelfeffectiviteit enkel nog voorspeld worden door assimilatie ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 120) = 9.65$; $p < .01$) en discriminatie ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 119) = 4.44$; $p < .001$). De bijhorende regressiecoëfficiënten waren, respectievelijk, $-.25$ ($p < .01$) en $-.18$ ($p < .001$). Het gemiddelde kon enkel voorspeld worden door antiracisme ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 120) = 4.19$; $p < .05$). De bijhorende regressiecoëfficiënt was $-.16$ ($p < .05$). Prestatiemotivatie kon enkel voorspeld worden door discriminatie ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 119) = 6.76$; $p < .01$). De bijhorende regressiecoëfficiënt was $.22$ ($p < .01$). Motivatiesterkte kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 120) = 7.83$; $p < .01$), didactiek ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 120) = 7.45$; $p < .01$) en houding ($\Delta R^2 = .07$; $F(1, 120) = 12.04$; $p < .001$). De bijhorende regressiecoëfficiënten waren, respectievelijk, $-.22$ ($p < .01$), $.23$ ($p < .01$) en $.28$ ($p < .001$). De RAI kon worden voorspeld door didactiek ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 120) = 4.48$; $p < .05$) en houding ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 120) = 6.75$; $p < .05$). De bijhorende regressiecoëfficiënten waren, respectievelijk, $.19$ ($p < .05$) en $.22$ ($p < .05$). De RID kon worden voorspeld door assimilatie ($\Delta R^2 = .09$; $F(1, 120) = 12.91$; $p < .001$), pluralisme ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 120) = 4.79$; $p < .05$), inhoud ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 120) = 4.59$; $p < .05$), didactiek ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 120) = 8.57$; $p < .01$) en houding ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 120) = 8.35$; $p < .01$). De bijhorende regressiecoëfficiënten waren, respectievelijk, $-.31$ ($p < .001$), $.20$ ($p < .05$), $.19$ ($p < .05$), $.28$ ($p < .01$) en $.26$ ($p < .01$).
 - Stap 4 – Voor studierendement was enkel de interactie tussen zelfeffectiviteit en discriminatie significant ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 118) = 8.81$; $p < .01$). Ook voor het gemiddelde was deze interactie significant ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 118) = 8.29$; $p < .01$). Daarnaast waren ook de interacties tussen zelfeffectiviteit en inhoud ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 119) = 6.04$; $p < .05$) en tussen zelfeffectiviteit en houding ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 119) = 5.10$; $p < .05$) significant. Voor de motivatie-indicatoren was geen enkele interactie significant.

Gegeven de significantie van de interactie tussen zelfeffectiviteit en discriminatie voor studierendement en het gemiddelde en tussen zelfeffectiviteit en inhoud en zelfeffectiviteit en houding voor het gemiddelde, werden extra regressieanalyses gedaan binnen de groep laag-zelfeffectieve studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en binnen de groep hoog-zelfeffectieve studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Deze groepen werden bekomen door alle

studenten die lager scoorden dan nul op de gestandaardiseerde score voor zelfeffectiviteit toe te wijzen aan de groep laag-zelfeffectieve studenten en door alle studenten die hoger scoorden dan nul op deze variabele toe te wijzen aan de groep hoog-zelfeffectieve studenten. In deze extra analyses voorspelden we de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) op basis van de studentkenmerken die in de vorige analyses relevant bleken (= Stap 1) en de schoolcultuur-indicatoren (= Stap 2). De resultaten waren als volgt.

- Voor de analyses waarin studierendement werd voorspeld op basis van discriminatie was Stap 2 niet significant binnen de laag-zelfeffectieve groep ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 44) = 0.36$; ns), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt niet ($\beta = -.08$; ns). Binnen de hoog-zelfeffectieve groep was Stap 2 wel significant ($\Delta R^2 = .11$; $F(1, 69) = 9.91$; $p < .01$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = -.34$; $p < .01$). Binnen de laag-zelfeffectieve groep voorspelt discriminatie ervaren het studierendement niet. Binnen de hoog-zelfeffectieve groep ondermijnt discriminatie ervaren het studierendement.
- Voor de analyses waarin het gemiddelde werd voorspeld op basis van discriminatie was Stap 2 niet significant binnen de laag-zelfeffectieve groep ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 44) = 0.10$; ns), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt niet ($\beta = .05$; ns). Binnen de hoog-zelfeffectieve groep was Stap 2 wel significant ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 69) = 7.62$; $p < .01$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = -.30$; $p < .01$). Binnen de laag-zelfeffectieve groep voorspelt discriminatie ervaren het gemiddelde niet. Binnen de hoog-zelfeffectieve groep ondermijnt discriminatie ervaren het behaalde gemiddelde.
- Voor de analyses waarin het gemiddelde werd voorspeld op basis van houding was Stap 2 niet significant binnen de laag-zelfeffectieve groep ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 44) = 0.00$; ns), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt niet ($\beta = .01$; ns). Binnen de hoog-zelfeffectieve groep was Stap 2 wel significant ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 70) = 5.20$; $p < .05$), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat ($\beta = .24$; $p < .05$). Binnen de laag-zelfeffectieve groep voorspelt de gepercipieerde houding van docenten het gemiddelde niet. Binnen de hoog-zelfeffectieve groep komt een positieve houding het gemiddelde ten goede.
- Voor de laag-zelfeffectieve groep voorspelt de gepercipieerde houding van docenten noch het gemiddelde noch het studierendement. Voor de hoog-zelfeffectieve groep voorspelt de gepercipieerde houding van docenten het gemiddelde maar niet het studierendement.
- Voor de analyses waarin het gemiddelde werd voorspeld op basis van inhoud was Stap 2 significant binnen de laag-zelfeffectieve groep ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 44) = 4.06$; $p < .05$), en dus ook de bijhorende regressiecoëfficiënt ($\beta = .29$; $p < .05$). Binnen de hoog-zelfeffectieve groep was Stap 2 niet significant ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 70) = 1.82$; ns), en dus was ook de bijhorende regressiecoëfficiënt dat niet ($\beta = -.15$; ns). Binnen de laag-zelfeffectieve groep komt de inclusiviteit van de vakinhoud het gemiddelde ten goede. Binnen de hoog-zelfeffectieve groep voorspelt de inclusiviteit van de vakinhoud het gemiddelde niet.

Tabel 4.1: Gemiddelden op de verschillende motivatiemetingen en hun onderdelen

Motivatie	T1			T2			$\Delta T1T2$	
	Groep 1	Groep 3	$\Delta T1$	Groep 1	Groep 3	$\Delta T2$	Groep 1	Groep 3
Prestatiemotivatie	0.88 (1.02)	1.30 (1.00)	3	0.81 (1.09)	0.96 (1.10)	0	1	3
Motivatiesterkte	2.21 (0.80)	2.14 (0.90)	0	2.01 (0.95)	1.87 (1.05)	0	3	3
RAI	5.53 (5.67)	5.75 (5.72)	0	4.24 (6.78)	3.64 (5.57)	0	3	3
- Gecontroleerd	-0.77 (1.43)	-0.67 (1.44)	0	-0.60 (1.53)	-0.32 (1.38)	0	1	1
- Autonom	1.25 (0.99)	1.42 (1.01)	1	1.19 (1.02)	1.22 (1.09)	0	3	3
RID	0.50 (0.58)	0.44 (0.62)	0	0.48 (0.62)	0.40 (0.59)	0	0	0
- Extrinsieke doelen	0.95 (1.09)	1.18 (1.21)	2	0.86 (1.10)	1.10 (1.09)	1	0	0
- Intrinsieke doelen	1.95 (0.80)	2.05 (0.86)	0	1.82 (0.88)	1.90 (0.94)	0	2	2
Zelfeffectiviteit	1.66 (0.89)	1.85 (0.90)	2	1.75 (0.97)	1.87 (0.96)	0	3	0

Noot: RAI = Relatieve autonomie index; RID = Relatieve intrinsieke doeloriëntatie. T1 verwijst naar de afname aan het begin van het academiejaar, T2 naar de afname op het eind van het academiejaar. Groep 1 verwijst naar de studenten zonder migratieachtergrond, Groep 3 naar de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. De standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. Of de gemiddelden tussen beide groepen verschillen, wordt met een cijfer weergegeven in de kolommen " $\Delta T1$ " en " $\Delta T2$ ". Of de gemiddelden binnen elke groep verschillen over de tijd, is aangegeven met een cijfer in de sectie " $\Delta T1T2$ ". Deze sectie is gebaseerd op de subset van studenten uit Groep 1 en Groep 3 die aan de afname op T1 en T2 deelnam.

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.2 Schoolcultuur en prestatie: correlaties (= r) en regressiecoëfficiënten (= β)

Schoolcultuur	Rendement		Gemiddelde	
	r	β	r	β
Assimilatie	-.20 ³	-.13 ³	-.21 ³	-.10 ²
Kleurenblind	.07	.05	.04	.01
Pluralisme	.12 ²	.10 ¹	.07	.04
Antiracisme	.06	.02	.02	-.02
Inhoud	.11 ¹	.07	.06	.01
Didactiek	.10 ¹	.08 ¹	.10 ¹	.10 ¹
Houding	.21 ³	.17 ³	.19 ³	.14 ³
Intergroepscontact	-.03	.05	-.07	.00
Discriminatie	-.20 ³	-.17 ³	-.19 ³	-.12 ²

Noot: De regressiecoëfficiënten zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.3: Gemiddelden op de indicatoren van schoolcultuur

Schoolcultuur	Groep 1	Groep 3	Δ
Assimilatie	-1.78 (1.03)	-1.28 (1.11)	3
Kleurenblind	1.77 (1.19)	1.30 (1.40)	3
Pluralisme	1.91 (1.05)	1.91 (0.87)	0
Antiracisme	1.11 (1.02)	1.17 (0.95)	0
Inhoud	1.00 (1.16)	0.65 (1.12)	0
Didactiek	0.91 (1.09)	1.03 (1.10)	0
Houding	1.64 (0.94)	1.38 (1.02)	2
Intergroepscontact	1.37 (1.08)	2.13 (0.94)	3
Discriminatie	1.09 (0.29)	1.46 (0.79)	3

Noot: Groep 1 verwijst naar de studenten zonder migratieachtergrond, Groep 3 naar de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. De standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. Of de gemiddelden tussen beide groepen verschillen, wordt met een cijfer weergegeven in de kolom " Δ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$

Tabel 4.4 Schoolcultuur en motivatie: correlaties (= r) en regressiecoëfficiënten (= β)

	PM			MS			RAI			RID		
Schoolcultuur	r	$\beta 1$	$\beta 2$	r	$\beta 1$	$\beta 2$	r	$\beta 1$	$\beta 2$	r	$\beta 1$	$\beta 2$
Assimilatie	.06	.07	.03	-.23 ³	-.23 ³	-.21 ³	-.18 ³	-.20 ³	-.13 ³	-.30 ³	-.31 ³	-.17 ³
Kleurenblind	.02	.03	.03	.20 ³	.20 ³	.16 ³	.12 ²	.11 ²	.09 ¹	.12 ²	.12 ²	.13 ²
Pluralisme	.02	.02	.02	.20 ³	.19 ³	.16 ³	.11 ²	.11 ²	.07	.31 ³	.30 ³	.17 ³
Antiracisme	.07	.07	.07 ¹	.02	.01	.03	-.04	-.03	-.03	.15 ³	.15 ³	.06
Inhoud	.02	.03	.02	.14 ³	.12 ²	.09 ¹	.15 ³	.15 ³	.10 ²	.30 ³	.29 ³	.16 ³
Didactiek	.17 ³	.16 ³	.06	.36 ³	.35 ³	.23 ³	.26 ³	.25 ³	.15 ³	.22 ³	.22 ³	.19 ³
Houding	.10 ¹	.11 ²	.06	.45 ³	.44 ³	.32 ³	.27 ³	.27 ³	.15 ³	.25 ³	.24 ³	.20 ³
Intergroepscontact	.07	.06	.05	.06	.06	.08 ¹	.09 ¹	.10 ¹	.10 ¹	.12 ²	.16 ³	.11 ²
Discriminatie	.03	.02	-.02	-.20 ³	-.20 ³	-.16 ³	-.09 ¹	-.08 ¹	-.06	-.10 ¹	-.10 ¹	-.07 ¹

Noot: PM = Prestatiemotivatatie; MS = Motivatiesterkte; RAI = Relatieve autonomie index; RID = Relatieve intrinsieke doeloriëntatie. De eerste regressiecoëfficiënten ($\beta 1$) zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten. De tweede regressiecoëfficiënten ($\beta 2$) zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor (1) migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten en (2) voor de bijhorende motivatiemeting op T1.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$

Tabel 4.5 Motivatie en prestatie: correlaties (= r) en regressiecoëfficiënten (= β)

Motivatie	Rendement		Gemiddelde	
	r	β	r	β
Prestatiemotivatie	.18 ³	.20 ³	.25 ³	.26 ³
Motivatiesterkte	.25 ³	.23 ³	.22 ³	.20 ³
RAI	.11 ²	.14 ³	.11 ²	.14 ³
RID	.10 ¹	.08 ¹	.06	.04

Noot: RAI = Relatieve autonomie index; RID = Relatieve intrinsieke doeloriëntatie. De regressiecoëfficiënten zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.6 Overzicht van de effecten uit de analyses met motivatie als mediator van de relatie tussen schoolcultuur en prestatie

AV	OV	Totaal effect	Direct effect	IE via PM	IE via MS	IE via RAI	IE via RID
Rendement	Assimilatie	-.13 ³	-.10 ¹	.01	-.03 ^s	.00	-.01
	Kleurenblind	.05	.01	.00	.03 ^s	.00	.01
	Pluralisme	.10 ¹	.05	.00	.03 ^s	.00	.01
	Antiracisme	.02	.01	.01	.00	.00	.01
	Inhoud	.06	.03	.00	.02 ^s	.00	.01
	Didactiek	.08 ¹	-.02	.03 ^s	.06 ^s	.01	.01
	Houding	.17 ³	.08	.02 ^s	.06 ^s	.00	.00
	Contact	.05	.02	.01	.01	.00	.01
	Discriminatie	-.17 ³	-.14 ³	.00	-.03^s	.00	.00
Gemiddelde	Assimilatie	-.10 ²	-.09 ¹	.02	-.02 ^s	-.01	.01
	Kleurenblind	.01	-.02	.01	.02 ^s	.01	.00
	Pluralisme	.04	.01	.00	.02 ^s	.01	.00
	Antiracisme	-.02	-.04	.01	.00	.00	.00
	Inhoud	.01	-.02	.01	.01 ^s	.01	.00
	Didactiek	.10 ¹	.01	.04 ^s	.04 ^s	.01	.00
	Houding	.14 ³	.06	.02 ^s	.04 ^s	.01	.00
	Contact	.00	-.03	.01	.01	.01	.00
	Discriminatie	-.12 ²	-.11 ²	.01	-.02^s	.00	.00

Noot: AV & OV = Afhankelijke en Onafhankelijke variabele; IE = Indirect effect; PM = Prestatiemotivatie; MS = Motivatiesterkte; RAI = Relatieve autonomie index; RID = Relatieve intrinsieke doeloriëntatie. De regressiecoëfficiënten zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten. De significantie van de totale en directe effecten wordt weergegeven met een cijfer (¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$). De significantie van indirecte effecten paden wordt niet in niveaus onderverdeeld en is aangeduid met een letter (^s $p < .05$). Effecten die significant verschillend zijn voor studenten met en zonder migratieachtergrond zijn weergegeven in het vet.

Tabel 4.7 Schoolcultuur en welzijn: correlaties (= r) en regressiecoëfficiënten (= β)

Schoolcultuur	Zelfeffectiviteit		Verbondenheid		Autonomie	
	r	β	r	β	r	β
Assimilatie	-.12 ²	-.09 ¹	-.19 ³	-.16 ³	-.20 ³	-.20 ³
Kleurenblind	.08 ¹	.11 ²	.23 ³	.23 ³	.32 ³	.33 ³
Pluralisme	.16 ³	.14 ³	.14 ³	.12 ²	.21 ³	.20 ³
Antiracisme	.08 ¹	.04	.04	.03	.12 ²	.12 ²
Inhoud	.11 ²	.09 ¹	.15 ³	.13 ³	.27 ³	.27 ³
Didactiek	.33 ³	.31 ³	.41 ³	.42 ³	.47 ³	.48 ³
Houding	.33 ³	.31 ³	.55 ³	.54 ³	.51 ³	.51 ³
Intergroepscontact	.12 ²	.11 ²	.14 ³	.18 ³	.21 ³	.24 ³
Discriminatie	-.09 ¹	-.11 ²	-.21 ³	-.20 ³	-.13 ²	-.13 ²

Noot: De regressiecoëfficiënten zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.8 Welzijn en prestatie: correlaties (= r) en regressiecoëfficiënten (= β)

Welzijn	Rendement		Gemiddelde	
	r	β	r	β
Zelfeffectiviteit	.32 ³	.29 ³	.31 ³	.27 ³
Verbondenheid	.14 ³	.11 ²	.10 ¹	.05
Autonomie	.13 ²	.12 ²	.10 ¹	.08 ¹

Noot: De regressiecoëfficiënten zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.9 Overzicht van de effecten uit de analyses met welzijn als mediator van de relatie tussen schoolcultuur en prestatie

AV	OV	Totaal effect	Direct effect	IE via A	IE via B	IE via C
Rendement	Assimilatie	-.13 ³	-.11 ²	.01	-.01	-.03 ^S
	Kleurenblind	.05	.01	-.01	.01	.03 ^S
	Pluralisme	.09 ¹	.06	-.01	.01	.04 ^S
	Antiracisme	.02	.01	.00	.00	.01
	Inhoud	.07	.04	-.01	.01	.03 ^S
	Didactiek	.08 ¹	-.03	-.01	.02	.09 ^S
	Houding	.17 ³	.09 ¹	-.02	.01	.09 ^S
	Contact	.05	.01	-.01	.01	.03 ^S
	Discriminatie	-.17 ³	-.13 ³	.00	-.01	-.03 ^S
Gemiddelde	Assimilatie	-.11 ²	-.09 ¹	.01	.00	-.02 ^S
	Kleurenblind	.01	-.01	-.01	.00	.03 ^S
	Pluralisme	.04	.01	.00	.00	.04 ^S
	Antiracisme	-.02	-.03	.00	.00	.01
	Inhoud	.02	.00	-.01	.00	.03 ^S
	Didactiek	.10 ¹	.03	-.01	.00	.08 ^S
	Houding	.14 ³	.10 ¹	-.02	-.02	.08 ^S
	Contact	.00	-.03	.00	.00	.03 ^S
	Discriminatie	-.12 ²	-.10 ¹	.00	.00	-.03 ^S

Noot: AV & OV = Afhankelijke en Onafhankelijke variabele; IE = Indirect effect; A = Autonomie; B = Verbondenheid of Binding; C = Zelfeffectiviteit of Competentiegevoel. De regressiecoëfficiënten zijn gestandaardiseerde beta-waarden die werden bekomen na controle voor migratiestatus, vooropleiding, sociaal-economische status, leeftijd, kennis van het Nederlands en aantal opgenomen studiepunten. De significantie van de totale en directe effecten wordt weergegeven met een cijfer (¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$). De significantie van indirecte effecten paden wordt niet in niveaus onderverdeeld en is aangeduid met een letter (^S $p < .05$). Effecten die significant verschillend zijn voor studenten met en zonder migratieachtergrond zijn weergegeven in het vet.

Tabel 4.10 Gemiddelden op de indicatoren van welzijn

Welzijn	Groep 1	Groep 3	Δ
Zelfeffectiviteit	1.75 (0.97)	1.87 (0.97)	0
Verbondenheid	1.15 (1.11)	0.91 (1.15)	1
Autonomie	1.26 (1.14)	1.15 (1.72)	0

Noot: Groep 1 verwijst naar de studenten zonder migratieachtergrond, Groep 3 naar de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. De standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. Of de gemiddelden tussen beide groepen verschillen, wordt met een cijfer weergegeven in de kolom " Δ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$

5 DISCUSSIE

In de discussie vatten we eerst de belangrijkste resultaten van de analyses samen en proberen we die zo goed mogelijk te duiden. Hoe zit het met de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond? Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'? Welk effect heeft de gepercipieerde schoolcultuur op het presteren van studenten? Welk effect heeft de gepercipieerde schoolcultuur op motivatie en welke rol speelt motivatie? Welk effect heeft de gepercipieerde schoolcultuur op welzijn en welke rol speelt welzijn? En vormt zelfeffectiviteit een buffer tegen de negatieve effecten van de gepercipieerde schoolcultuur?

5.1 Samenvatting van de resultaten

5.1.1 Hoe zit het met de prestatiekloof?

Om zich te krijgen op de prestatiekloof tussen studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en studenten zonder migratieachtergrond, vergeleken we beide groepen in termen van aantal vroegtijdige uitschrijvingen, het aantal opgenomen studiepunten, het behaalde studierendement en het behaalde gemiddelde op de afgelegde vakken. De studenten met een migratieachtergrond schreven zich vaker vroegtijdig uit, namen minder studiepunten op, en haalden een lager studierendement en een lager gemiddelde op de opgenomen vakken. Het studierendement van de studenten met een migratieachtergrond lag 22.37% lager dan dat van de studenten zonder migratieachtergrond – een schatting die in dezelfde lijn ligt van een eerdere schatting van de Universiteit Antwerpen (2021) – en hun gemiddelde lag 18.05% lager. Maar omdat de studenten die minstens één keer deelnamen aan dit onderzoek vaker jongere studenten met een hogere vooropleiding en zonder migratieachtergrond waren (zie hoger), is dit ongetwijfeld een onderschatting van de grootte van de prestatiekloof. Omdat we niet de nodige gegevens hadden om alle studenten in te delen in de categorieën van de VLIR-VLOHRA-definitie maar wel de nodige gegevens hadden om hen in te delen in A- en Z-studenten, keken we daarom ook naar de grootte van de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten. Het studierendement van de A-studenten die voor het eerst waren ingeschreven in hun opleiding lag dus – conform eerdere schattingen (Karel De Grote Hogeschool, 2021) – 29.42% lager (29.42% dan dat van Z-studenten. Hun gemiddelde lag 23.43% lager. Dat de prestatiekloof kleiner is voor het gemiddelde dan voor het studierendement, lijkt erop te wijzen dat een deel van de studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond net heel goede resultaten behaalt.

Omdat de steekproef van dit onderzoek niet representatief was voor de populatie leverde dit een onderschatting van de prestatiekloof op. Maar dit nam niet weg dat er binnen deze steekproef op zoek kon worden gegaan naar studentkenmerken die de prestatiekloof groter of kleiner maken of kunnen verklaren. Het identificeren van dergelijke kenmerken kan een eerste indicatie geven van de richting die men best uitgaat wil men de prestatiekloof verkleinen. In eerste instantie bekeken we vanuit die optiek een aantal factoren die voor alle studenten relevant zijn: leeftijd, geslacht, vooropleiding, sociaal-economische status, ouderlijke steun, en kennis van het Nederlands. Hoewel veel van deze factoren voorspellers zijn van de resultaten die studenten behalen, bleek geen van deze factoren de prestatiekloof te kunnen verklaren of die significant groter of kleiner te maken (zie ook Agirdag & Korkmazer, 2015; OECD, 2017, 2019). In tweede instantie bekeken we een aantal factoren die specifiek relevant zijn voor studenten met een migratieachtergrond: thuistaal, Nederlands spreken met een niet-Vlaams accent, religiositeit en groepsidentificatie. Hieruit blijkt dus dat thuistaal, spreken met een accent en religiositeit

de prestatiekloof niet wijzigen. Wat de prestatiekloof wel wijzigt, is of studenten met een migratieachtergrond zich al dan niet identificeren met hun etnisch-culturele groep van oorsprong. Studenten die dat doen, presteren beter, waardoor de prestatiekloof voor hen kleiner is. Identificatie met de eigen etnisch-culturele groep van oorsprong biedt kennelijk bescherming tegen de factoren die het presteren ondermijnen. Dit sluit aan bij het idee dat ingroepsidentificatie ervoor kan zorgen dat mensen meer steun van de andere leden van de eigen groep krijgen, wat er voor kan zorgen dat ze een situatie die presteren vereist als minder bedreigend gaan zien, wat dan op zijn beurt het presteren kan verbeteren (zie Duriez, 2021). De mate waarin studenten zich identificeren met hun groep van oorsprong, met de groep van de Belgen, en de verhouding tussen beide heeft dan weer geen effect op hun prestatie, en speelt dus ook geen rol voor de grootte van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Met andere woorden: wat een verschil maakt, is of studenten zich al dan niet identificeren met hun groep van oorsprong, niet de mate waarin ze dat doen. In het licht van deze bevinding valt aan te bevelen dat onderwijsinstellingen en/of opleidingen een visie op diversiteit uitwerken waarin ruimte gemaakt wordt voor de (groeps)identiteit van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en waarin moeite wordt gedaan om die te waarderen. Die visie dient vervolgens uiteraard consequent in de praktijk te worden omgezet. We komen hier nog op terug.

Gegeven dat de meeste van de bovenvermelde factoren de prestatiekloof niet konden helpen verklaren, en gegeven dat deze factoren al bij al weinig indicaties gaven voor de richting die men best uitgaat wil men de prestatiekloof verkleinen, blijft de vraag bestaan of er nog andere factoren zijn die kunnen helpen verklaren waarom sommige studenten met een migratieachtergrond slechter scoren dan andere. Een aantal mogelijke factoren die binnen deze groep voor variatie kunnen zorgen zijn onder andere huidskleur en de naam (want die verraadt ook vaak de migratieachtergrond). Onderzoek in Chili wijst alvast uit dat huidskleur een belangrijke factor is die meebepaalt hoe de prestatieverwachtingen van docenten eruit zullen zien (Meeus et al., 2017). Maar uiteraard kunnen ook minder zichtbare, psychologische factoren hier een rol spelen. We dachten daarbij in dit onderzoek in eerste instantie aan verschillen in de perceptie van de schoolcultuur en aan verschillen in motivatie en welzijn (zie verderop).

5.1.2 Hoe zit het met de 'attitude-achievement paradox'?

Om zicht te krijgen op de 'attitude-achievement paradox' vergeleken we eerst de motivatie van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en studenten zonder migratieachtergrond bij aanvang van het academiejaar. Vervolgens onderzochten we of eventuele verschillen in de aanvangsmotivatie van beide groepen blijven bestaan. Daartoe keken we naar hoe de verschillende types motivatie binnen elke groep wijzigen gedurende het academiejaar. Vervolgens vergeleken we beide groepen in termen van hun motivatie op het einde van het jaar. Net zoals uit vorig onderzoek (OECD, 2017, 2019) bleek dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond bij aanvang van de opleiding significant hoger scoorden op prestatiemotivatie dan studenten zonder migratieachtergrond. Een vergelijkbaar verschil zagen we ook voor zelfeffectiviteit. Beide groepen verschilden echter, tegen onze verwachtingen in (zie hoger), niet significant in termen van motivatiesterkte (= een kwantitatieve meting van motivatie), zelfregulatie (= de Relatieve Autonomie Index of RAI) en doelorïëntatie (= de Relatieve Intrinsieke Doelorïëntatie of RID). Doorheen de tijd (= tijdens het eerste jaar van de opleiding) nam de prestatiemotivatie, de motivatiesterkte, en de RAI van alle studenten af, terwijl de RID voor alle studenten onge-

wijzigd bleef. De prestatie-motivatatie en de autonome motivatie van studenten met een migratieachtergrond ging sterker achteruit dan die van studenten zonder migratieachtergrond, en waar de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond ongewijzigd bleef, ging die van studenten zonder migratieachtergrond erop vooruit, waardoor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond tegen het eind van het academiejaar amper nog significant verschilden van studenten zonder migratieachtergrond in termen van motivatie. Deze bevindingen maken de 'attitude-achievement paradox' minder paradoxaal: studenten met een migratieachtergrond scoren aan het begin van de opleiding weliswaar hoger op (bepaalde types) motivatie dan studenten zonder migratieachtergrond, maar tegen het einde van het eerste jaar zijn die verschillen bijna allemaal weg. Meer gedetailleerde analyses toonden aan dat studenten met een migratieachtergrond op het einde van het jaar enkel nog een grotere gerichtheid op extrinsieke doelen vertonen dan studenten zonder migratieachtergrond; een eerder dysfunctionele vorm van motivatie (zie hoger). Maar het moet benadrukt worden dat, ook al zwakt dit de 'attitude-achievement paradox', deze bevindingen die paradox niet doen verdwijnen. Het blijft zo dat studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond beduidend slechter presteren dan studenten zonder migratieachtergrond, en dit terwijl het motivatieprofiel van beide groepen aan het einde van het jaar zo goed als niet van elkaar verschilt. Al bij al draagt de zelfdeterminatie dus weinig bij aan de verklaring van de 'attitude-achievement paradox'. Verderop gaan we in op de vraag of de schoolcultuur deels een verklaring kan bieden voor de grotere teloorgang in motivatie onder studenten met dan onder studenten zonder migratieachtergrond.

5.1.3 Wat is de impact van schoolcultuur op prestatie?

Om zicht te krijgen op de impact van de verschillende aspecten van de gepercipieerde schoolcultuur en de daaraan gerelateerde ervaringen die studenten opdoen op hun prestaties, werd via correlatieanalyses gekeken hoe de afhankelijke variabelen (= studierendement en het behaalde gemiddelde) samenhangen met de onafhankelijke variabelen (= de indicatoren van de schoolcultuur, met name de gepercipieerde perspectieven op diversiteit, de perceptie van inhoud, didactiek en houding, en de persoonlijke beleving van studenten). Daarna werd via regressieanalyses gekeken of de afhankelijke variabelen – na controle voor een aantal relevante studentkenmerken en migratiestatus (i.e., geen migratieachtergrond versus een niet-EU1-migratieachtergrond) – konden worden voorspeld op basis van elke onafhankelijke variabele en de interactie tussen elke onafhankelijke variabele en migratiestatus. Uit de belangrijkste analyses (= de regressieanalyses) kwamen onderstaande zaken naar voor.

- De perceptie van assimilatie ondermijnt de prestatie van alle studenten. De perceptie van pluralisme heeft dan weer een (beperkt) positief effect op het studierendement maar niet op het gemiddelde van alle studenten. Het zorgt er met andere woorden niet voor dat studenten hogere gemiddelde scores halen, maar het helpt studenten wel over de drempel die bepaalt of ze al dan niet doorstromen. De perceptie van kleurenblindheid en antiracisme leek op het eerste gezicht geen relevantie te hebben voor de prestatie van studenten. Maar de perceptie van antiracisme interageerde (rand)significant met migratiestatus, wat erop wijst dat de perceptie van antiracisme een andere impact heeft voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Een nadere inspectie van deze interactie toonde aan dat antiracisme de prestaties van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond eerder ondermijnt dan dat het die ten goede komt. Vanuit een puur prestatie-oogpunt valt het dus aan te bevelen dat onderwijsinstellingen inzetten op een pluralistisch perspectief. Net zoals

de perceptie van assimilatie het presteren van alle studenten ondermijnt (en dus niet alleen dat van studenten met een migratieachtergrond), komt een goed uitgewerkt en consequent uitgevoerd pluralistisch perspectief het studierendement van alle studenten ten goede (en niet alleen dat van studenten met een migratieachtergrond); een bevinding die aansluit bij eerder onderzoek (zie Duriez, 2021). Gegeven de negatieve correlatie tussen de perceptie van pluralisme en de perceptie van assimilatie, zou duidelijk inzetten op een pluralistisch perspectief ook de perceptie van assimilatie (en dus ook de negatieve impact hiervan) tegengaan. Eerder zagen we dat een pluralistisch perspectief twee vormen kan aannemen: een multiculturele en een interculturele vorm (zie Duriez, 2021). Binnen dit onderzoek werd geen onderscheid gemaakt tussen beide vormen. Verder onderzoek is dus nodig om uit te wijzen of de werkzaamheid van beide vormen dezelfde is, en zoniet, welke vorm dan te verkiezen valt. Vanuit een prestatie-oogpunt heeft het op het eerste gezicht alvast geen zin om in te zetten op een kleurenblind perspectief, want dit verhoogt het presteren niet, en lijkt het contraproductief om in te zetten op een antiracistisch perspectief, want dit zorgt er kennelijk voor dat studenten met een migratieachtergrond slechter gaan presteren. Maar ook hier geldt dat inzetten op kleurenblindheid of antiracisme een minder zichtbaar gunstig effect kan hebben op het presteren van studenten omdat ook een inzet op deze perspectieven tot minder perceptie van assimilatie zouden leiden. Er kan dus ook gesteld worden dat om het even welk perspectief op diversiteit waarin men daadwerkelijk aandacht heeft voor studenten met een migratieachtergrond – waardoor ze zich niet gewoon moeten schikken naar de meerderheid – een positief effect heeft omdat het de perceptie van assimilatie vermindert. De directe effecten van de verschillende perspectieven zijn eerder beperkt, maar als er toch één gekozen moet worden, dan best een pluralistisch.

- Wanneer we inzoomen op wat een docent kan doen om de prestatiekloof te verkleinen, merken we dat (de perceptie van) een goede didactiek het presteren van alle studenten ten goede komt, niet alleen dat van studenten met een migratieachtergrond. Een weinig opzienbarende bevinding. Wat wel enigszins opzienbarend is, is dat de perceptie van een positieve en cultuur-sensitieve houding onder docenten nog belangrijker is dan de perceptie van de didactische methoden die docenten hanteren. Een positieve en cultuur-sensitieve houding komt niet alleen het presteren van studenten met een migratieachtergrond ten goede, maar dat van alle studenten. De (perceptie van) de aangereikte inhoud (= of die cultuur-sensitief is of niet en of die al dan niet aanleiding geeft tot reflectie over structurele ongelijkheid) heeft dan schijnbaar weer weinig tot geen effect, ook al gaat dit in tegen voorgaand onderzoek (Duriez, 2021; Hulleman & Harackiewicz, 2009). Het gaat dus kennelijk niet in eerste instantie om de cultuur-sensitiviteit van de inhoud, maar om hoe die inhoud gebracht wordt (= didactiek) en, vooral, met welke houding die gebracht wordt. Deze resultaten suggereren met andere woorden dat, vanuit een puur prestatie-oogpunt, het weinig zin heeft om bijvoorbeeld een cursus te screenen op hoe inclusief de voorbeelden zijn die daarin aan bod komen. Het is veel belangrijker voor een docent om oog te hebben voor de gehanteerde didactische methoden en voor de eigen houding.
- Wanneer we inzoomen op de persoonlijke beleving van studenten, dan lijkt het, in tegenstelling tot met wat vorig onderzoek suggereerde (zie hoger en zie Duriez, 2021), voor hun presteren niet zo relevant hoe frequent intergroepscontact voorkomt en hoe dit contact ervaren wordt. Wat wel relevant is, is dat studenten in dat contact geen discriminatie ervaren, en dat ze dat ook niet doen in andere contexten binnen de onderwijsinstelling. Discriminatie ervaren ondermijnt immers het presteren (zie ook Charkaoui, 2020; Duriez,

2021; Hood et al., 2017; Steele, 2010; Thomas et al., 2009). Wil men de prestatiekloof verkleinen, dan is het dus belangrijk voor een onderwijsinstelling om de nodige aandacht te schenken aan studenten die discriminatie ervaren. Een meldpunt voor discriminatie kan daarbij uiteraard helpen, gegeven dat, wie daar melding van maakt, voldoende opgevolgd wordt (zie Duriez, 2021). Maar ook hier speelt de houding van de docenten en, bij uitbreiding, de rest van het personeel potentieel een belangrijke rol. Het personeel van een onderwijsinstelling kan bepaalde normen installeren door 'daders' van gedrag dat niet door de beugel kan systematisch met hun gedrag te confronteren (zie Duriez, 2021).

Uit deze resultaten blijkt dat de schoolcultuur-indicatoren grosso modo dezelfde impact hebben op het presteren van studenten met en zonder migratieachtergrond. Maar het is niet omdat de impact van de schoolcultuur voor beide groepen gelijk is, dat beide groepen de schoolcultuur ook op dezelfde wijze percipiëren. Extra analyses wezen uit dat dit ook niet zo is. Studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond percipiëren meer assimilatie en ervaren meer discriminatie dan studenten zonder migratieachtergrond. Daarenboven percipiëren ze ook een minder positieve en inclusieve houding bij de docenten dan studenten zonder migratieachtergrond. Ze scoren met andere woorden hoger op de indicatoren die het presteren ondermijnen en lager op de indicator die het presteren het meest bevordert. Met andere woorden: doordat ze een minder positieve houding percipiëren bij hun docenten, profiteren ze minder van het prestatieverhogend effect van die houding, en doordat ze meer assimilatie percipiëren en meer discriminatie ervaren, wordt hun prestatie ook nog eens extra ondermijnd. Bijkomende analyses onderzochten tot slot of en in welke mate schoolcultuur de prestatiekloof kan verklaren. Concreet gingen we na of de mate waarin de migratiestatus de prestatie voorspelt daalt wanneer verschillen in de gepercipieerde schoolcultuur in rekening worden gebracht. Uit deze analyses bleek dat rekening houden met verschillen in de manier waarop studenten met en zonder migratieachtergrond de schoolcultuur percipiëren de voorspellende kracht van migratiestatus met 35% reduceren voor wat studierendement betreft en voor 19% voor wat het gemiddelde betreft. De gepercipieerde schoolcultuur kan met andere woorden 35% van de prestatiekloof in termen van studierendement en 19% van de prestatiekloof in termen van het gemiddelde verklaren. Gegeven dat vooral het studierendement de doorstroom bepaalt – zolang studenten hun opgenomen studiepunten behalen maakt het immers niet veel uit wat hun gemiddelde is – wijst dit er dus op dat 35% van de prestatiekloof kan worden verklaard door verschillen in de manier waarop studenten met en zonder migratieachtergrond de schoolcultuur percipiëren. De resterende 65% van de verklaring voor de prestatiekloof dient gezocht te worden in factoren die niet in dit onderzoek aan bod kwamen. Voorbeelden van factoren die hier naar alle waarschijnlijkheid een rol in spelen zijn de prestatieverwachtingen van docenten en de aanwezigheid van stereotype dreiging bij studenten met een migratieachtergrond (zie Duriez, 2021).

5.1.4 Wat is de impact op motivatie en welke rol speelt motivatie?

Om zicht te krijgen op hoe verschillen in de gepercipieerde schoolcultuur het presteren van studenten beïnvloeden, werd eerst gekeken of verschillen in motivatie deze impact kunnen verklaren. Daartoe werden verschillende analyses gedaan. Om zicht te krijgen op het effect van de gepercipieerde schoolcultuur op de motivatie van studenten werd via correlatieanalyses gekeken hoe de afhankelijke variabelen (= de motivatiemetingen op T2) samenhangen met de onafhankelijke variabelen (= de schoolcultuur-indicatoren). Daarna werd via regressieanalyses gekeken of de afhankelijke variabelen – na controle voor de relevante studentkenmerken en

migratiestatus – konden worden voorspeld op basis van elke onafhankelijke variabele en diens interactie met migratiestatus. Uit de belangrijkste analyses (= de regressieanalyses) kwam naar voor dat de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie zoals verwacht (zie hoger) alle vormen van motivatie (behalve prestatiemotivatie) ondermijnen. De perceptie van een goed afgestemde didactiek en een positieve houding komen dan weer elke vorm van motivatie te goede. Ook een goed afgestemde inhoud en de perceptie van kleurenblindheid en pluralisme komen, conform onze verwachtingen (zie hoger), elke vorm van motivatie (behalve prestatiemotivatie) ten goede. De effecten van antiracisme waren, tegen onze verwachtingen in (zie hoger), beperkter: antiracisme had enkel een positief effect op de relatieve intrinsieke doeloriëntatie. De perceptie van het intergroepscontact, tot slot, heeft, deels zoals verwacht (zie Anderman & Gray, 2017; Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Ladd et al., 2009), een effect op de relatieve intrinsieke doeloriëntatie van studenten en op hun relatieve autonome motivatie. De effecten van de gepercipieerde schoolcultuur op de motivatie van studenten lijken niet af te hangen van of studenten al dan niet een migratieachtergrond hebben. Er werd enkel een interactie gevonden tussen migratiestatus en ervaren discriminatie in het voorspellen van prestatiemotivatie en motivatiesterkte. Beide interacties hebben weinig belang: discriminatie had noch voor studenten met een migratieachtergrond noch voor studenten zonder migratieachtergrond een significant effect op prestatiemotivatie en discriminatie had een negatief effect op de motivatiesterkte van alle studenten, maar, tegen onze verwachtingen in (zie hoger), was dit effect sterker voor studenten zonder migratieachtergrond.

Bijkomende analyses toonden aan dat de schoolcultuur niet alleen de motivatie op het einde van het academiejaar kan voorspellen, maar ook de wijzingen in motivatie gedurende het eerste academiejaar. De perceptie van assimilatie voorspelde een grotere achteruitgang in elke vorm van motivatie (behalve prestatiemotivatie) en het ervaren van discriminatie voorspelde een grotere achteruitgang in motivatiesterkte en relatieve gerichtheid op intrinsieke doelen. De perceptie van een goed afgestemde inhoud, didactiek en houding en het ervaren van positief intergroepscontact beschermt alle vormen van motivatie (behalve prestatiemotivatie), en ook de perceptie van pluralisme beschermt alle vormen van motivatie (behalve prestatiemotivatie). De perceptie van antiracisme bleek enkel de prestatiemotivatie van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond te beschermen. De perceptie van kleurenblindheid beschermde dan weer enkel de motivatiesterkte van studenten zonder migratieachtergrond.

Om zicht te krijgen op de impact die motivatie heeft op het presteren van studenten, werd via correlatieanalyses gekeken hoe de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) samenhangen met de onafhankelijke variabelen (= de motivatiemetingen op T2). Daarna werd via regressieanalyses gekeken of de afhankelijke variabelen – na controle voor de relevante studentkenmerken en migratiestatus – konden worden voorspeld op basis van elke onafhankelijke variabele en diens interactie met migratiestatus. Uit de belangrijkste analyses (= de regressieanalyses) kwam naar voor dat prestatiemotivatie, motivatiesterkte en relatieve autonome regulatie het presteren van alle studenten ten goede komen. De relatieve intrinsieke doeloriëntatie van studenten heeft geen impact op het gemiddelde, maar wel op het studierendement, maar enkel voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond: hoe meer zij op intrinsieke eerder dan extrinsieke doelen gericht zijn, hoe hoger hun studierendement. De bevinding dat de prestatiemotivatie, de motivatiesterkte en een relatieve autonome regulatie het presteren van alle studenten ten goede kwam, hadden we verwacht (zie hoger). De bevinding dat een relatieve intrinsieke doeloriëntatie enkel het studierendement van studenten met een niet-EU1-

migratieachtergrond ten goede kwam, kwam dan weer eerder onverwacht, want uit vorig onderzoek blijkt dat een relatieve intrinsieke doeloriëntatie doorgaans ook het presteren van alle studenten ten goede komt (Duriez et al., 2016; Mouratidis et al., 2011, 2013).

Om te weten of het effect van de gepercipieerde schoolcultuur op de prestaties van studenten kan verklaard worden door verschillen in motivatie werden vervolgens mediatie-analyses uitgevoerd. Daaruit bleek (1) dat de effecten van de perceptie van pluralisme, didactiek en houding op de prestatie-indicatoren volledig gemedieerd werden door verschillen in motivatie, (2) dat de effecten van de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie slechts partieel gemedieerd werden door verschillen in motivatie (lees: hun directe effecten bleven ook na controle voor motivatie bestaan), en (3) dat, ook al waren er geen initiële effecten van de perceptie van kleurenblindheid en inhoud, beide toch significant positieve indirecte effecten hadden op het presteren. Daarna werd gekeken welke directe en indirecte effecten gemodereerd werden door migratiestatus. Dat bleek het geval te zijn voor (1) de directe effecten van de perceptie van antiracisme en (2) de indirecte effecten van het ervaren van discriminatie. De directe effecten van de perceptie antiracisme waren niet significant voor studenten zonder migratieachtergrond maar negatief voor studenten met een migratieachtergrond, wat suggereert dat een antiracistische perspectief de prestatie van studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond ondermijnt. De indirecte effecten van discriminatie ervaren waren enkel significant (en negatief) voor studenten zonder migratieachtergrond: wanneer zij discriminatie ervaren, zakt hun motivatie, en zakken hun prestaties. Wanneer de motivatie-indicatoren samen bekeken werden, bleek motivatiesterkte de sterkste mediator, soms bijgestaan door prestatiemotivatie (in het geval van didactiek en houding), maar dat neemt niet weg dat inzetten op andere vormen van motivatie niet ook effectief kan zijn (zie hoger). Dat enkel motivatiesterkte en prestatiemotivatie in deze analyses relevant leken, is immers te wijten aan het feit dat de verschillende motivatie-indicatoren onderling gecorreleerd zijn. Hoe dan ook, de gepercipieerde schoolcultuur blijkt dus de prestatie van studenten te beïnvloeden doordat de schoolcultuur een effect heeft op de motivatie van studenten, en doordat de motivatie van studenten op zijn beurt hun presteren bepaalt. Maar dit geldt slechts ten dele voor de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie: hun directe effecten kunnen immers niet worden verklaard vanuit hun effect op de motivatie van studenten. Hun impact op het presteren is veel directer.

Kunnen verschillen in motivatie deels de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond verklaren? Om hier zicht op te krijgen, werden bijkomende analyses gedaan. Eerst werden de gemiddelden voor beide groepen vergeleken. Die verschilden niet van elkaar. Het was dus niet zo dat studenten met een migratieachtergrond systematisch slechter scoorden op motivatie-indicatoren die positieve voorspellers zijn van het presteren. Motivatie kan dus niet direct ingeroepen worden als verklaring voor de prestatiekloof. Dit bleek ook uit analyses waarin werd onderzocht of de mate waarin de migratiestatus de prestatie voorspelt daalt wanneer verschillen in motivatie in rekening worden gebracht. Dit bleek niet het geval: de voorspellende waarde van migratiestatus wijzigde hierdoor amper of niet. Maar dat wil nog niet zeggen dat interventies die inzetten op motivatie niet toch voor een reductie in de prestatiekloof kunnen zorgen. De studenten met een migratieachtergrond zijn immers oververtegenwoordigd onder de studenten die niet slagen. Als alle studenten meer gemotiveerd zouden zijn en daardoor beter zouden gaan presteren, dan zou het goed kunnen dat er onder de studenten die dan wel de drempel halen en doorstromen disproportioneel veel studenten met een migratieachtergrond zouden zitten, waardoor de prestatiekloof toch kleiner zou worden.

5.1.5 Wat is de impact op welzijn en welke rol speelt welzijn?

Om zicht te krijgen op hoe verschillen in de gepercipieerde schoolcultuur het presteren van studenten beïnvloeden, werd vervolgens gekeken of verschillen in welzijn deze impact kunnen verklaren. Daartoe werden een reeks verschillende analyses gedaan. Om zicht te krijgen op de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op het welzijn van studenten, werd via correlatieanalyses gekeken hoe de afhankelijke variabelen (= de welzijnsindicatoren) samenhangen met de onafhankelijke variabelen (= de schoolcultuur-indicatoren). Daarna werd via regressieanalyses gekeken of de afhankelijke variabelen – na controle voor de relevante studentkenmerken en migratiestatus – konden worden voorspeld op basis van elke onafhankelijke variabele en diens interactie met migratiestatus. Uit de belangrijkste analyses (= de regressieanalyses) kwam naar voor dat de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie voor alle studenten alle aspecten van het welzijn ondermijnt. De perceptie van een goed afgestemde didactiek en een positieve houding verhogen dan weer voor alle studenten alle aspecten van het welzijn, en dit is ook zo voor een goed afgestemde inhoud, kwalitatief intergroepscontact, en de perceptie van kleurenblindheid en pluralisme. De effecten van de gepercipieerde schoolcultuur op het welzijn hangen doorgaans niet af van of studenten al dan niet een migratieachtergrond hebben. Er werd enkel een interactie gevonden tussen migratiestatus en de perceptie van antiracisme in het voorspellen van autonomie en verbondenheid. Antiracisme had een positief effect op de autonomie en verbondenheid van studenten zonder migratieachtergrond, maar een negatief voor studenten met een migratieachtergrond. De perceptie van antiracisme ondermijnt dus de autonomie en verbondenheid van studenten met een migratieachtergrond. Op zelfeffectiviteit had de perceptie van antiracisme geen effect.

Om zicht te krijgen op het effect van welzijn op het presteren van studenten, werd via correlatieanalyses gekeken hoe de afhankelijke variabelen (= de prestatie-indicatoren) samenhangen met de onafhankelijke variabelen (= de welzijnsindicatoren). Daarna werd via regressieanalyses gekeken of de afhankelijke variabelen – na controle voor de relevante studentkenmerken en migratiestatus – konden worden voorspeld op basis van elke onafhankelijke variabele en diens interactie met migratiestatus. Uit de belangrijkste analyses (= de regressieanalyses) kwam, conform de verwachtingen (zie hoger), naar voor dat zelfeffectiviteit, en in mindere mate ook autonomie, het presteren van alle studenten ten goede komen. De verbondenheid die studenten ervaren bleek echter enkel van belang voor studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond: hoe meer verbondenheid deze studenten ervaren, hoe hoger hun studierendement. Op deze laatste bevinding gaan we verderop nog iets dieper in.

Om te weten of de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op de prestatie van studenten verklaard kan worden door verschillen in welzijn werden vervolgens mediatieanalyses uitgevoerd. Daaruit bleek (1) dat de effecten van de perceptie van pluralisme en didactiek op de prestatie-indicatoren volledig gemedieerd werden door verschillen in welzijn, (2) dat de effecten van de perceptie van assimilatie, houding en het ervaren van discriminatie slechts partieel gemedieerd werden door verschillen in welzijn (lees: de directe effecten bleven grotendeels bestaan na controle voor welzijn), en (3) dat, ook al waren er geen initiële effecten van de perceptie van kleurenblindheid, inhoud en contact, deze toch significant positieve indirecte effecten hadden op het presteren. Daarna werd gekeken welke directe en indirecte effecten gemode-reerd werden door migratiestatus. In tegenstelling tot wat uit de analyses met motivatie bleek, bleek de moderatie van de directe effecten van antiracisme net niet significant. Wel significant

was de moderatie van de indirecte effecten van kleurenblindheid, didactiek, houding, contact en discriminatie via verbondenheid. Een nadere inspectie toonde aan dat, voor studenten zonder migratieachtergrond, kleurenblindheid, didactiek, houding, contact en discriminatie geen significante indirecte effecten hadden via verbondenheid. Voor studenten met een niet-EU1-achtergrond was dat anders. Voor deze studenten hadden kleurenblindheid, didactiek, houding en contact positieve indirecte effecten op de beide prestatie-indicatoren. Discriminatie had dan weer negatieve indirecte effecten. Wanneer de welzijns-indicatoren samen bekeken werden, bleek zelfeffectiviteit de sterkste mediator, al trad verbondenheid in sommige gevallen als bijkomende mediator op, maar enkel voor studenten met een niet-EU1-achtergrond. Dit neemt niet weg dat inzetten op autonomie niet ook effectief kan zijn (zie hoger). Dat enkel motivatiesterkte en prestatiemotivatie in deze analyses relevant leken, is immers te wijten aan het feit dat de verschillende welzijnsindicatoren onderling gecorreleerd zijn. Hoe dan ook, de gepercipieerde schoolcultuur blijkt dus het presteren te beïnvloeden doordat de schoolcultuur het welzijn van studenten beïnvloedt, en doordat het welzijn van studenten op zijn beurt het presteren beïnvloedt. Maar dit geldt slechts ten dele voor de perceptie van assimilatie en het ervaren van discriminatie: de directe effecten van het percipiëren van assimilatie en het ervaren van discriminatie kunnen niet worden verklaard vanuit de effecten die zij hebben op het welzijn van studenten. Hun impact is veel directer. Bijkomende analyses toonden aan dat deze directe effecten ook overeind blijven na simultane controle voor welzijn en motivatie.

Kunnen verschillen in welzijn deels de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond verklaren? Om hier zicht op te krijgen, werden bijkomende analyses gedaan. Eerst werden de gemiddelden voor beide groepen vergeleken. Studenten met en zonder migratieachtergrond bleken niet te verschillen in termen van zelfeffectiviteit en autonomie, maar studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond scoorden significant lager op verbondenheid. Verschillen in zelfeffectiviteit en autonomie kunnen dus de prestatiekloof niet direct helpen verklaren. Verschillen in verbondenheid kunnen dat wel. Voor studenten zonder migratieachtergrond lijkt verbondenheid irrelevant voor het presteren, maar voor studenten met een migratieachtergrond is dat anders: zij voelen zich soms onvoldoende verbonden, waardoor ze slechter presteren. Vermoedelijk is het niet zozeer de bevrediging van de behoefte aan verbondenheid die het presteren bevordert maar de frustratie ervan die het presteren ondermijnt (Chen et al., 2013); een frustratie die vaker voorkomt bij studenten met een migratieachtergrond. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat het effect van verbondenheid op het presteren klein is. Dit bleek ook uit analyses waarin werd onderzocht of de mate waarin de migratiestatus de prestatie voorspelt daalt wanneer verschillen in welzijn in rekening worden gebracht. Zowel voor studierendement als voor het behaalde gemiddelde veranderde de voorspellende waarde van migratiestatus amper wanneer verschillen in welzijn in rekening werden gebracht. Dit wijst erop dat welzijn de prestatiekloof niet direct kan helpen verklaren. Interventies die inzetten op verbondenheid zouden hier wel op in kunnen werken (al is het te verwachten effect daarvan eerder klein), maar interventies die inzetten op zelfeffectiviteit en autonomie zouden ervoor zorgen dat alle studenten, ongeacht hun migratieachtergrond, beter gaan presteren. Maar dat wil nog niet zeggen dat interventies die hierop inzetten niet toch voor een reductie in de prestatiekloof kunnen zorgen. De studenten met een migratieachtergrond zijn immers oververtegenwoordigd onder de studenten die niet slagen. Als alle studenten meer zelfeffectiviteit en autonomie zouden ervaren en daardoor beter zouden presteren, dan zou het goed kunnen dat er, onder de studenten die dan wel de drempel halen en doorstromen, disproportioneel veel studenten met een migratieachtergrond zouden zitten, waardoor de prestatiekloof toch kleiner zou worden.

5.1.6 Speelt zelfeffectiviteit een bufferende rol?

Om na te gaan of de zelfeffectiviteit van studenten met een migratieachtergrond de effecten van de schoolcultuur op prestatie en motivatie kan bufferen, voerden we binnen de groep studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond een reeks regressieanalyses uit waarin de afhankelijke variabelen (= de prestatie- en motivatie-indicatoren) werden voorspeld op basis van de relevante studentkenmerken, zelfeffectiviteit, de schoolcultuur-indicatoren, en de interactie tussen de schoolcultuur-indicatoren en zelfeffectiviteit. We waren vooral geïnteresseerd in de interacties die naar voor zouden komen. Voor de motivatie-indicatoren was geen enkele interactie significant. Voor de prestatie-indicatoren was de interactie tussen zelfeffectiviteit en discriminatie in de voorspelling van beide prestatie-indicatoren significant alsook de interacties tussen zelfeffectiviteit en inhoud en tussen zelfeffectiviteit en houding in de voorspelling van het gemiddelde. Om deze interacties te kunnen interpreteren, werden extra regressieanalyses gedaan binnen de groep laag-zelfeffectieve studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en binnen de groep hoog-zelfeffectieve studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond. Voor de interpretatie van de resultaten is het belangrijk om voor ogen te houden dat zelfeffectiviteit een sterke predictor is van het presteren. De studenten in de laag-zelfeffectieve groep hebben dus een relatief lage slaagkans. De studenten in de hoog-zelfeffectieve groep hebben een beduidend hogere slaagkans. Uit de analyses kwam het volgende naar voor.

- Binnen de laag-zelfeffectieve groep voorspelt de inclusiviteit van de inhoud het presteren, maar binnen de hoog-zelfeffectieve groep niet. Voor studenten met een hoge zelfeffectiviteit is een niet-inclusieve inhoud dus geen ramp: die ondermijnt hun slaagkansen niet. Een hoge zelfeffectiviteit buffert dus de negatieve effecten van een niet-inclusieve inhoud. Binnen de laag-zelfeffectieve groep maakt de inhoud wel een verschil. Een inclusieve inhoud zorgt ervoor dat de studenten in deze groep hoger scoren. Maar de afwezigheid van een effect op studierendement doet uitschijnen dat dit er niet toe leidt dat ze meer opgenomen studiepunten behalen. Het lijkt er dus op dat een goed afgestemde inhoud hun score verhoogt, maar niet voldoende om hun slaagkans te vergroten. Hieruit valt af te leiden dat inzetten op inhoud op zich weinig zoden aan de dijk zet. Dit heeft enkel een effect voor studenten met een migratieachtergrond die een relatief lage slaagkans hebben.
- Binnen de laag-zelfeffectieve groep voorspelt de gepercipieerde houding van docenten noch het gemiddelde noch het studierendement. Binnen de hoog-zelfeffectieve groep voorspelt de gepercipieerde houding van docenten het gemiddelde maar niet het studierendement. Binnen de laag-effectieve groep zorgt de houding van de docenten dus niet voor een beter gemiddelde of een hoger studierendement. Voor de studenten in de hoog-zelfeffectieve groep maakt houding dan weer een wereld van verschil: een positieve houding zorgt ervoor dat zij hogere eindscores halen. Maar houding heeft geen impact op het studierendement. Vermoedelijk halen de studenten in deze groep ook in het licht van een gepercipieerde negatieve houding de drempel wel, maar met minder glans. Ander geformuleerd: wanneer de studenten uit de hoog-zelfeffectieve groep een negatieve houding percipiëren, zorgt dit er wel voor dat ze onderpresteren maar niet in die mate dat ze ook falen.
- Binnen de laag-zelfeffectieve groep voorspelt discriminatie ervaren noch het gemiddelde noch het studierendement. Binnen de hoog-zelfeffectieve groep ondermijnt discriminatie ervaren zowel het gemiddelde als het studierendement. Vermoedelijk is het dus zo dat het voor de studenten in de laag-effectieve groep weinig uitmaakt of zij dan al dan niet discriminatie ervaren: ook in de afwezigheid van discriminatie presteren zij niet goed. Voor de

studenten in de hoog-zelfeffectieve groep maakt al dan niet discriminatie ervaren dan weer een wereld van verschil: discriminatie ervaren zorgt ervoor dat zij een lager gemiddelde en een lager studierendement halen. De effecten van discriminatie ervaren zijn met andere woorden gelijkaardig aan die van een negatieve houding onder docenten percipiëren, maar dan meer uitgesproken: discriminatie ervaren zorgt ervoor dat de studenten uit de hoog-zelfeffectieve groep in die mate onderpresteren dat ook hun slaagkans daalt.

Zelfeffectiviteit lijkt dus, zoals we hadden voorspeld (zie hoger) als buffer te werken tegen de negatieve effecten van een niet-inclusieve inhoud, maar, tegen onze verwachtingen in (zie hoger) werkt zelfeffectiviteit niet als buffer tegen de negatieve effecten van een niet-inclusieve houding percipiëren en discriminatie ervaren. Integendeel. De negatieve effecten van een niet-inclusieve houding percipiëren en discriminatie ervaren worden pas ten volle zichtbaar wanneer er ingezoomd wordt op studenten met een niet-EU1-migratieachtergrond en een hoge zelfeffectiviteit. Het feit geen enkele interactie significant was in de voorspelling van motivatie wijst uit dat de slechtere prestaties van hoog-zelfeffectieve studenten met een migratieachtergrond in het licht van een negatieve houding en discriminatie niet kunnen worden verklaard vanuit de impact die een negatieve houding percipiëren en/of discriminatie ervaren heeft op hun motivatie. De verklaring voor het feit dat hoog-zelfeffectieve studenten met een migratieachtergrond slechter gaan presteren wanneer ze een negatieve houding percipiëren en/of discriminatie ervaren, dient dus elders gezocht te worden. Bijvoorbeeld in de richting van uitkomstverwachtingen en stereotype-dreiging (Duriez, 2021). Het is goed mogelijk dat een negatieve houding percipiëren en/of discriminatie ervaren zorgt voor lagere uitkomstverwachtingen en toegenomen stereotype-dreiging, waardoor hoog-zelfeffectieve studenten met een migratieachtergrond last krijgen van stress en faal- en testangst, wat hun presteren negatief beïnvloedt.

Een evidente vraag is of het dan geen zin heeft om in te zetten op zelfeffectiviteit. Het zou fout zijn om deze conclusie te trekken. Ten eerste wijzen de data uit dat zelfeffectiviteit een positief effect heeft op het presteren van alle studenten en dus ook op dat van studenten met een migratieachtergrond. Ten tweede is het zo dat interventies die inzetten op zelfeffectiviteit (voor verschillende mogelijke manieren om hierop in te zetten: zie o.a. Bandura, 1997) een positieve houding van de betrokken docenten vereisen. Interventies die inzetten op zelfeffectiviteit lijken daardoor meteen ook een risicofactor voor studenten met een hoge zelfeffectiviteit aan te pakken: een gepercipieerde negatieve houding van docenten. Maar omdat de perceptie van die houding negatief kan kleuren omwille van de houding van enkele docenten, is het belangrijk dat docenten op dat vlak aan hetzelfde touw trekken.

6 CONCLUSIE

We sluiten dit rapport af met een aantal concrete aanbevelingen om de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond te verkleinen. We splitsen die uit naar de rol die de verschillende actoren in een onderwijsinstelling opnemen. Wat kan een onderwijsinstelling of een opleiding als geheel doen? Wat kunnen docenten doen en waar zetten die dan best op in om de prestatiekloof te verkleinen? En welke zaken vereisen extra aandacht? We willen daarbij alvast benadrukken dat, wil men de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond verkleinen, het onvermijdelijk lijkt om simultaan op elk van de drie genoemde vlakken actie te ondernemen en de nodige inspanningen te leveren. Wanneer men ervoor zou kiezen de inspanningen te beperken tot één van die drie sporen, dan riskeert men immers dat de positieve effecten die men teweeg brengt deels uitgewist worden door de resterende negatieve invloeden die dan via de andere sporen werkzaam zouden blijven.

6.1.1 Wat kun je doen vanuit de onderwijsinstelling?

Het is belangrijk om op het niveau van de onderwijsinstelling of de opleiding een coherent en doordacht diversiteitsbeleid uit te werken dat ruimte laat voor de (groeps)identiteit van studenten met een migratieachtergrond. Dit beleid dient consequent gehanteerd te worden en ook best duidelijk gecommuniceerd te worden aan de studenten. Zoals in de inleiding van dit rapport reeds betoogd werd, is het immers in eerste instantie hun perceptie van dat beleid dat de werkzaamheid ervan bepaalt. Dit beleid mag alvast niet assimilationistisch zijn. Een assimilationistisch perspectief heeft een desastreuze impact op de prestatie van studenten met een migratieachtergrond. Maar niet alleen van studenten met een migratieachtergrond. Ook onder de studenten zonder migratieachtergrond zijn er ongetwijfeld heel wat die zich moeilijk kunnen vinden in "de meerderheid" waar ze dan de normen en waarden van over zouden moeten nemen. Een assimilationistisch perspectief heeft dan ook gemiddeld genomen een negatief effect op het presteren van alle studenten. Maar hoe moet dat perspectief er dan wel uitzien? Op basis van de resultaten van deze studie, zou je kunnen betogen dat dat niet zoveel uitmaakt. Elk goed uitgewerkt perspectief op diversiteit dat ruimte laat voor de (groeps)identiteit van studenten met een migratieachtergrond, zou er – of dit nu kleurenblind, pluralistisch of antiracistisch is – in principe eerst en vooral voor moeten zorgen dat studenten minder assimilatie percipiëren. Elk perspectief (kleurenblind, pluralistisch of antiracistisch) zou zo een verdoken indirect effect moeten hebben op prestatie, net name doordat het de directe effecten van de perceptie van assimilatie zou helpen tegengaan. Tegelijkertijd wijzen de resultaten van deze studie uit dat, als er dan toch een perspectief gekozen moet worden, men best voor een pluralistisch perspectief kiest, of dat men best daarvan vertrekt en dit uitbreidt met de belangrijkste bekommernissen uit andere perspectieven (zie Duriez, 2021). Net zoals de perceptie van assimilatie het presteren van alle studenten ondermijnt (en niet alleen van studenten met een migratieachtergrond), komt een pluralistisch perspectief het studierendement van alle studenten ten goede (en niet alleen van studenten met een migratieachtergrond); een bevinding die aansluit bij eerder onderzoek (zie Duriez, 2021). Eerder zagen we dat een pluralistisch perspectief twee vormen kan aannemen: een multiculturele en een interculturele vorm (zie Duriez, 2021). Binnen dit onderzoek werd geen onderscheid gemaakt tussen beide vormen. Verder onderzoek is dus nodig om uit te wijzen of de werkzaamheid van beide vormen dezelfde is, en zoniet, welke vorm dan te verkiezen valt. Van een kleurenblind of een antiracistisch perspectief kan op basis van de huidige data alvast niet gezegd worden dat het de prestaties ten goede

komt. Een antiracistisch perspectief lijkt de prestatie van studenten met een migratieachtergrond zelfs te ondermijnen en valt dan ook best te vermijden. De positieve effecten van pluralisme op het presteren van studenten konden verklaard worden voor verschillen in motivatie en welzijn. Dit geeft dus meer inzicht in waarom dit perspectief te verkiezen valt en wat het precies doet, namelijk de motivatie van studenten en hun welzijn verhogen. De positieve effecten op welzijn en motivatie kunnen ook op andere manieren worden bereikt, bijvoorbeeld door wat docenten effectief doen in de lessen. Maar toch is het uitwerken van een diversiteitsbeleid een noodzaak, want de negatieve effecten van de perceptie van assimilatie kunnen niet worden verklaard door verschillen in motivatie en welzijn, en die negatieve effecten kunnen dan ook niet worden ondervangen door enkel op motivatie en welzijn in te zetten.

6.1.2 Wat kun je doen als docent en waar zet je best op in?

Als docent is het belangrijk goed onderbouwde didactische principes te hanteren en aandacht te hebben voor je eigen houding. Een goede didactiek komt het presteren van alle studenten ten goede, en niet alleen dat van studenten met een migratieachtergrond. Op zich een weinig opzienbarende bevinding. Wat misschien wel enigszins opzienbarend is, is dat een positieve en cultuur-sensitieve houding onder docenten nog belangrijker is dan de didactische methoden die ze hanteren wanneer ze voor de klas staan. Een positieve en cultuur-sensitieve houding komt eveneens het presteren van alle studenten, en niet alleen dat van studenten met een migratieachtergrond, ten goede. De aard van de aangereikte inhoud (= of die cultuur-sensitief is of niet en of die al dan niet aanleiding geeft tot reflectie over structurele ongelijkheid) lijkt dan weer weinig belangrijk. Het gaat dus niet zozeer om de inhoud die wordt aangereikt, maar om hoe die wordt gebracht (= didactiek) en, vooral, met welke houding die wordt gebracht. Deze resultaten suggereren dus dat het weinig zin heeft om als docent je energie te steken in bijvoorbeeld een cursus screenen op hoe inclusief de voorbeelden zijn die daarin aan bod komen. Het is belangrijker om de tijd die je daaraan zou besteden te besteden aan de didactische methoden en principes die je gebruikt en je eigen houding in de klas. Logisch ook. Met de juiste houding ga je automatisch kritisch naar de inhoud kijken, en kun je, indien nodig, het gebrek aan cultuur-sensitiviteit van de inhoud wijzigen of counteren (bijvoorbeeld door de draak te steken met de oubolligheid van de voorbeelden die erin voorkomen). Maar waarom is didactiek en houding nu zo belangrijk? De effecten van didactiek en houding op het presteren van studenten werden gemedieerd door motivatie en in mindere mate door welzijn. Inzetten op didactiek en houding is dus, zoals verwacht, effectief omdat dit de motivatie en het welzijn van studenten verhoogt, en dan in eerste instantie de kwantiteit van hun motivatie (= hun motivatiesterkte) en hun zelfeffectiviteit. Maar zowel een goede didactiek als een cultuur-sensitieve houding hebben ook nog indirecte effecten op het presteren van studenten met een migratieachtergrond: ze verhogen de verbondenheid die studenten met een migratieachtergrond ervaren waardoor zij hier nog net een tikkeltje meer baat bij hebben dan studenten zonder migratieachtergrond. Het is niet onmogelijk dat ook niet les-gebonden interventies gericht op motivatie en/of welzijn zouden kunnen bijdragen aan het presteren van studenten. Zo zouden ook extra-curriculaire activiteiten ervoor kunnen zorgen dat studenten met een migratieachtergrond meer verbondenheid ervaren. Maar of dit dan ook hun schools presteren ten goede zou komen, is een open vraag. Misschien is het effect van motivatie en welzijn immers context-specifiek, maar uit vorig onderzoek bleek alvast dat interventies die inzetten op de verbondenheid van studenten met een migratieachtergrond (Walton & Cohen, 2007, 2011) en zelfbevestiging (een proxy van zelfeffectiviteit; Cohen et al., 2006, 2009) veelbelovend zijn (zie ook Duriez, 2021).

6.1.3 Welke zaken vereisen extra aandacht?

Ook ondersteunt heel veel onderzoek de positieve effecten van intergroepscontact (zie Duriez, 2021), uit de huidige data blijkt dat, hoe frequent intergroepscontact voorkomt en hoe dit contact ervaren wordt, voor het presteren van studenten niet van primordiaal belang is. Wat wel van primordiaal belang is, is dat studenten in dit contact geen discriminatie ervaren, en dat ze dat ook niet doen in andere contexten binnen de onderwijsinstelling. Discriminatie ervaren ondermijnt immers het presteren, en niet alleen van studenten met een migratieachtergrond maar ook van studenten zonder migratieachtergrond (al is het natuurlijk wel zo dat studenten met een migratieachtergrond veel vaker discriminatie ervaren). Wil men de prestatiekloof verkleinen, dan is het dus belangrijk om er in eerste instantie voor te zorgen dat studenten zo weinig mogelijk discriminatie ervaren en in tweede instantie om de nodige aandacht te schenken aan studenten die toch discriminatie ervaren (temeer daar de effecten van het ervaren van discriminatie erg specifiek en direct zijn en niet op een andere, meer indirecte manier gecounterd kunnen worden). Een eerste vraag is dan: hoe zorg je ervoor dat studenten zo weinig mogelijk discriminatie ervaren? Er zijn een aantal acties die daartoe kunnen worden ondernomen. Ten eerste kan een onderwijsinstelling er via een professionaliseringstraject voor zorgen dat docenten voldoende kennis hebben over (etnisch-culturele) diversiteit en discriminatie en voldoende zicht krijgen op zaken die soms als discriminerend en kwetsend ervaren worden door studenten. Dit kan er voor zorgen dat docenten minder snel onbewust ongewenst gedrag stellen en minder snel veralgemenende uitspraken doen die als kwetsend kunnen ervaren worden. Ten tweede kunnen de docenten die kaders doorgeven aan hun studenten en kunnen zij via didactische werkvormen inzetten op de psychologische veiligheid in de klas. Zo kunnen ze er in de mate van het mogelijke voor zorgen dat ook studenten minder snel veralgemenende, discriminerende uitspraken zouden doen die door sommige van hun medestudenten als kwetsend worden ervaren. Hier speelt de houding van docenten en, bij uitbreiding, van de rest van het personeel van een onderwijsinstelling, dus een belangrijk rol. Docenten en andere personeelsleden van een onderwijsinstelling kunnen alvast bepaalde normen installeren door 'daders' van gedrag dat niet door de beugel kan systematisch te confronteren. Czopp et al. (2006) zijn er van overtuigd dat dergelijke confrontaties effectief kunnen zijn om de overtuigingen en het gedrag van deze 'daders' te veranderen. Onderzoek suggereert op dat vlak dat, wanneer studenten de perceptie hebben dat hun leerkrachten discriminatie niet tolereren, zij minder snel uiting geven aan hun vooroordelen (Özdemir & Özdemir, 2020; zie ook Duriez, 2021). Ga je als docent niet in op discriminerend gedrag, dan geef je impliciet de boodschap dat dit gedrag ok is. Een tweede vraag is dan: wat doe je met studenten die toch discriminatie ervaren? Als docent bereikbaar zijn voor je studenten en een bereidheid aan de dag leggen om te luisteren naar hun bekommernissen is vanuit die optiek erg belangrijk. Maar als docent kun je uiteraard niet alles opvangen. Een meldpunt voor discriminatie is dan ook een must. De werking van een dergelijk meldpunt mag echter niet te vrijblijvend zijn. Wie melding maakt van discriminatie dient daarna voldoende opgevolgd te worden (zie ook Duriez, 2021).

7 REFERENTIES

- Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in self-determination theory. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 20): Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice (pp. 53-80). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.
- Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers, & M. van der Burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting* No. 24: Jaarboek 2015 (pp. 231-249). Leuven: Acco.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E. M., & Gray, D. L. (2017). The roles of schools and teachers in fostering competence motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 604-619). New York: Guilford Press.
- Arikoglu, F., Scheepers, S., & Kumi, A. K. (2014). Intersectioneel denken: Handleiding voor professionals die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen. Brussel: Ella vzw.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. New York: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baten, E., Vansteenkiste, M., De Muynck, G.-J., De Poortere, E., & Desoete, A. (2020). How can the blow of math difficulty on elementary school children's motivational, cognitive, and affective experiences be dampened?: The critical role of autonomy-supportive instructions. *Journal of Educational Psychology*, 112, 1490-1505.
- Baysu, G., Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (submitted). The association between perceived discriminatory climate in school and student performance in math and reading: A cross-national analysis using PISA 2018. Manuscript submitted for publication.
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phaet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child Development*, 87, 1352-1366.
- Baysu, G., Hillekens, J., Phaet, K., & Deaux, K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Teacher-student relationship trajectories and school outcomes. *Child Development*, 92, 367-387.
- Betoret, F. D., & Gómez-Artiga, A. (2011). The relationship among student basic need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9, 463-496.
- Boncquet, M., Soenens, B., Verschueren, K., Lavrijsen, J., & Vansteenkiste, M. (in druk). Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in

- achievement and school well-being beyond intelligence. *Contemporary Educational Psychology*, 63. Online prepublication.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89, 1–7.
- Brenning, K., Antrop, I., Van Petegem, S., Soenens, B., De Meulenaere, J., Rodríguez-Meirinhos, A., & Vansteenkiste, M. (2019). I won't obey!: Psychologically controlling parenting and (non)-clinical adolescents' responses to rule-setting. *Journal of Clinical Psychology*, 75, 1034–1046.
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*. Online prepublication.
- Carver, C. S., & Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9, 289–292.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilation assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 1603–1618.
- Charkaoui, N. (2020). *Racisme: Over wonder en veerkracht*. Berchem: EPO.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216–236.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2013). Autonomy in family discussion making for Chinese adolescents: Disentangling the dual meaning of autonomy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 1184–1209.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90.
- Clycq, N. & Kostet, I. (2019). Van leerling tot burger: identiteit in het onderwijs. In VLOR (Ed.), *Spots op onderwijs: Wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 29–45). Leuven: Lannoo Campus.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1307–1310.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324, 400–403.
- Cokley, K. O. (2013). What do we know about the motivation of African American students? Challenging the “anti-intellectual” myth. *Harvard Educational Review*, 73, 524–558.
- Colak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2020). ‘Oh, this is really great work—especially for a Turk’: a critical race theory analysis of Turkish Belgian students’ discrimination experiences. *Race Ethnicity and Education*. DOI: [10.1080/13613324.2020.1842351](https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1842351).
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608–630.
- Czopp, A. M., Monteith, M. J., & Mark, A. Y. (2006). Standing up for a change: Reducing bias through interpersonal confrontation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 784–803.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Leersnyder, J. (2019). Van Kleurenblind naar Intercultureel op de Hogeschool: Hoe het omarmen van diversiteit de schoolprestaties van alle leerlingen kan bevorderen. Workshop voor docenten, HOGent, Gent, 12 september.
- De Leersnyder, J. (2019). Monitor Project Interculturele Schoolcultuur. KU Leuven: Intern rapport.
- De Leersnyder, J. (2021). Diversiteit en inclusie in organisaties. Presentatie op het evenement "Diversiteit in het hoger onderwijs" van De Jonge Academie, Brussel, 9 november 2021.
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Agirdag, O. (2021). Diversity approaches matter in international classrooms: How a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education*.
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Agirdag, O. (2021). Multicultural vs. colorblind approach in the higher education international classroom: Correlates with cultural misunderstandings, sense of inclusion and safety. *Studies in Higher Education*. Online prepublication.
- D'Hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2016). The attitude-achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica*, 59, 215-231.
- Diaconu-Gherasim, L., & Butnaru, S. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *International Journal of Learning*, 17, 353-364.
- Diseth, A., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32, 335-354.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, Van Daal, T., Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in higher education: the impact of personality, academic motivation and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 238-251.
- Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., De Maeyer, S., Van Petegem, P. (2014). Understanding differences in student learning and academic achievement in first year higher education: an integrative research perspective. D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (pp. 214-231). New York: Routledge.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006): Wit krijgt schrijft beter. *Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Duriez, B. (2011). Adolescent ethnic prejudice: Understanding the effects of parental extrinsic versus intrinsic goal promotion. *Journal of Social Psychology*, 151, 441-454.
- Duriez, B. (2021). Etnisch-culturele diversiteit, Deel 1: Theoretische en onderzoeksmatige inzichten. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2021-B). Migratieachtergrond: Twee verschillende definities vergeleken. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B., Kummu, M., Sebreghs, E., & Smis, D. (2016). Beginassessments: Een onderzoek naar de effectiviteit van beginassessments binnen de KdG-context. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.

- Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. (2012). A process-content approach to adolescent identity formation: Examining longitudinal associations between identity styles and goal pursuits. *Journal of Personality*, 80, 135-161.
- Duriez, B., Meeus, J., & Vansteenkiste, M. (2012). Why are some people more susceptible to ingroup threat than others? The importance of a relative extrinsic to intrinsic value orientation. *Journal of Research in Personality*, 46, 164-172.
- Duriez, B., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2007). In search of the antecedents of adolescent authoritarianism: The relative contribution of parental goal promotion and parenting style dimensions. *European Journal of Personality*, 21, 507-527.
- Duriez, B., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2008). The intergenerational transmission of authoritarianism: The mediating role of parental goal promotion. *Journal of Research in Personality*, 42, 622-642.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & De Witte, H. (2007). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with social dominance and racial and ethnic prejudice. *Journal of Personality*, 75, 757-782.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Filak, V., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23, 235-247.
- Fleishmann, F., & Phaet, K. (2018). Religion and national identification in Europe: Comparing Muslim youth in Belgium, England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49, 44-61.
- Freeman, K. E., Winston-Proctor, C. E., Gangloff-Bailey, F., & Jones, J. M. (2021). Racial-identity rooted academic motivation of first-year African American students majoring in STEM at an HBCU. *Frontiers in Psychology*, 12. Online prepublication.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms, *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Fyans, L. R. Jr., & Maehr, M. L. (1990). School culture, student ethnicity, and motivation. Illinois: The National Center for School Leadership: Project report.

- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students". *The Journal of Experimental Education*, 62, 60–71.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644–653.
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J., & Dicke, T. (2017). Extending expectancy-value theory predictions of achievement and aspirations in science: Dimensional comparison processes and expectancy-by-value interactions. *Learning and Instruction*, 4981–4991.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., et al. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 16–36.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002) Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and application. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 334-352). New York: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-base approach* (third edition). New York: Guilford Press.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.
- Hemmerechts, K., Kavadias, D., & Agirdag, O. (2018). Immigrant students' educational expectations: The role of religious affiliation and practice. *Journal of Belief & Values*, 39, 86–104.
- Hodgins, H. S., Yacko, H., & Gottlieb, E. (2006). Autonomy and nondefensiveness. *Motivation and Emotion*, 30, 283–293.
- Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103, 312–323.
- Hood, W., Bradley, G. L. & Ferguson, S. (2017). Mediated effects of perceived discrimination on adolescent academic achievement: A test of four models. *Journal of Adolescence*, 54, 82-93.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 48-73.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Making education relevant: Increasing interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410–1412.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs

- or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422–449.
- Isik, U., El Tahir, O., Meeter, M., Heymans, M. W., Jansma, E. P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A review. *SAGE open*, April-June, 1-23.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.
- Jussim, L., Robustellig, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 349-380). New York: Routledge.
- Karel De Grote Hogeschool (2021). Rapport opleidingsperspectief. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport. Geraadpleegd op 02/12/2021. Zie [hier](#).
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In E. L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 123-140). Rochester, NY: University Press.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287.
- Knack (2019, 2 januari). UAntwerpen lanceert nieuw plan om studenten uit kansengroepen beter te laten presteren. Geraadpleegd op 02/12/2021. Zie [hier](#).
- Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A., & Patrick, H. (2005). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 997–1009.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students’ academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51, 332-342.
- Kteily, N. S., Hodson, G., Dhondt, K., & Ho, A. K. (2019). Predisposed to prejudice but responsive to intergroup contact? Testing the unique benefits of intergroup contact across different types of individual differences. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22, 3-25.
- Kurtz-Costes, B. E., & Woods, T. A. (2017). Race and ethnicity in the study of competence motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 529-546). New York: Guilford Press.
- Lacante, M., Almaci, M., Van Esbroeck, R., Lens, W. & De Metsenaere, M. (2007). Allochtonen in het hoger onderwijs: Onderzoek naar factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs (Eindrapport OBPWO-project 03.03). Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel / Katholieke Universiteit Leuven.
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Kochel, K. P. (2009). Peers and motivation. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 323-348). New York: Routledge.
- Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Bonquet, M., & Verschueren, K. (in druk). Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multi-theoretical perspective. *Journal of Educational Psychology*.
- Lee, J. G., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264–279.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006) Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120-131.
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288.
- Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & De Pauw, S. (2020). Is autonomy-supportive parenting beneficial only to adolescents with an autonomous personality? Two meanings of goodness of fit. *Merrill-Palmer Quarterly*, 66, 308-338.
- Maehr, M. L., & Fyans, L. J., Jr. (1989). School culture, motivation, and achievement. In M. L. Maehr & C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* (Vol. 6, pp. 215-247). Greenwich, CT: JAI.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., Yeung, A. S., & Craven, R. G. (2017). Competence self-perceptions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 85-115). New York: Guilford Press.
- Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12.
- Meeus, J., Mayor, J. P., Gonzalez, R., Brown, R., & Manzi, J. (2017). Racial phenotypicality bias in educational expectations for both male and female teenagers from different socioeconomic backgrounds. *European Journal of Social Psychology*, 47, 289-303.
- Mickelson, R. A. (1990) The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education*, 63, 44-61.
- Midgley, C., & Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Michou, A. (2011). Within-person configurations and temporal relations of personal and perceived parent-promoted aspirations to school correlates among adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105, 895-910.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 353-366.
- Murdock, T. B. (2009). Achievement motivation in racial and ethnic context. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 433-461). New York: Routledge.
- Nelson Laird, T. F. (2011). Measuring the diversity inclusivity of college courses. *Research in Higher Education*, 52, 572-588.
- Neville, H. A., Lilly, R. L, Duran, G., Lee, R. M., Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the color-blind racial attitudes scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, 47, 59-70.
- Neyrinck, B., Lens, W., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2009). The effect of autonomous and controlled orientations on open versus defensive social functioning. KULeuven: Internal report.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Niemiec, C., Lynch, M., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A Self-

- Determination Theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing, Paris.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective Identity and the Burden of "Acting White" in Black History, Community, and Education. *The Urban Review*, 36, 1-35.
- Özdemir, S. B., & Özdemir, M. (2020). The role of perceived inter-ethnic classroom climate in adolescents' engagement in ethnic victimization: For whom does it work? *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1328-1340.
- Phalet, K., Meuleman, B., Hillekens, J., & Sekaran, S. (2018). *Leuven-CILS Technical Report Longitudinal 2012 - 2015*.
- Preacher, I. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Rijavec, M., Brdar, I., & Miljković, D. (2006). Extrinsic vs. intrinsic life goals, psychological needs and life satisfaction. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and Intervention* (pp. 91-104). Milan: Franco Angeli.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 381-410). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2015). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: research on motivation, attachment, and clinical process. In D. Chicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: theory and method* (Vol. 1, pp. 795-849). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rydell, R. J., Van Loo, K. J., & Boucher, K. L. (2017). Stereotype threat: New insights into process and intervention. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 294-312). New York: Guilford Press.
- Sachitra, Y., & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11, 2443-2448.
- Schachner, M. K., Schwartzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65.
- Sebire, S. J., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the

- crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26–47.
- Sheldon, K. M., Abad, N., Ferguson, Y., Gunz, A., Houser-Marko, L., Nichols, C. O., & Lyubomirsky, S. (2010). Persistent pursuit of need-satisfying goals leads to increased happiness: A 6-month experimental longitudinal study. *Motivation and emotion*, 34, 39–48.
- Sheldon, K. M., Arndt, J., & Houser-Marko, L. (2003). In search of the organismic valuing process: The human tendency to move toward beneficial goal choices. *Journal of Personality*, 71, 835–886.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531–543.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, 32, 37–45.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486.
- Schunk, D. H., Meerce, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Education.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35–54). New York: Routledge.
- Soenens, B., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2017). How parents contribute to children's psychological health: The critical role of psychological need support. In L. Wehmeyer, T. D. Little, S. J. Lopez, K. A. Shogren, & R. Ryan (Eds.), *Handbook on the development of self-determination* (pp. 171–187). New York: Springer.
- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Duriez, B. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: Parents' psychological control as an intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19, 358–366.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 22, 465–474.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589–604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487–498.
- Srivastava, A., Locke, E. A., & Bartol, K. M. (2001). Money and subjective well-being: It's not the money, it's the motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 959–971.
- Steele, C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. New York: Norton.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd edition). New York: Routledge.
- Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 123–135.

- Taylor, E. (2014). Race achievement gap: How motivation orientation, school climate, and academic self-concept predict school achievement. Ann Arbor, MI: Proquest LLC.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342–358.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253–273.
- Thomas, O. N., Caldwell, C. H., Faison, N., & Jackson, J. S. (2009). Promoting academic achievement: The role of racial identity in buffering perceptions of teacher discrimination on academic achievement among African American and Caribbean Black adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 101, 420–431.
- Trumbull, E., & Rothstein-Fish, C. (2011). The intersection of culture and achievement motivation. *The School Community Journal*, 21, 25-53.
- Universiteit Antwerpen (2021, 15 oktober). Diversiteitsactieplan voor studenten. Geraadpleegd op 02/12/2021. Zie [hier](#).
- Van den Broeck, A., Schreurs, B., Proost, K., Vanderstukken, A., & Vansteenkiste, M. (2019). I want to be a billionaire: How do extrinsic and intrinsic values influence youngsters' well-being? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 682, 204-219.
- Van der Kaap-Deeder, J., Audenaert, E., Van Petegem, S., Vandeveld, S., Van Mastrigt, S., Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2019). The internalization of and defiance against rules within prison: the role of correctional officers' autonomy-supportive and controlling communication style as perceived by prisoners. *Motivation and Emotion*, 43, 771–785.
- Van Petegem, Stijn, Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child Development*, 86, 903–918.
- Vansteenkiste, M., & De Wilde, B. (2021). Hoe leg je de lat hoog zonder druk te zetten? *Klasse.be*, nr. 22/11/2018.
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence of their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908.
- Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19–31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (6^e editie) (pp. 175-194). Antwerpen: Garant.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Towards a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49, 153-174.

- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771–794.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., Haerens, L., Mouratidis, A., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431–439.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755–764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Sheldon, K. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of sports and Exercise Psychology*, 26, 232–249.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333–353.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Duriez, B. (2008). Presenting a positive alternative to strivings for material success and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits. In S. J. Lopez (Ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 4, pp. 57–86). Westport, CT: Praeger.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Duriez, B. (2014). Longitudinal associations between adolescent perceived degree and style of parental prohibition and internalization and defiance. *Developmental Psychology*, 50, 229–236.
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Gharaei, N. (2019). Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education*, 22, 267–290.
- VLIR (2018). *Gelijke kansen en diversiteit 2014-2018: Het gelijkekansenrapport van de Vlaamse Universiteiten*. Brussel: Vlaamse Interuniversitaire raad. Geraadpleegd op 02/12/2021. Zie [hier](#).
- VLIR (2018). *Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten: Gegevens over de academiejaren 2018-2019 en 2019-2020*. Geraadpleegd op 02/12/2021. Zie [hier](#).
- VLIR-VLOHRA (2017). *Richtlijnen operationalisering VLIR-VLOHRA charter registratie kansengroepen bij studenten*. Brussel: VLIR-VLOHRA.
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachistal, M. S. M., & Meeter, M. (2021).

- Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*.
- Walton, G. M., & Brady, S. T. (2017). The many questions of belonging. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 272-293). New York: Guilford Press.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 82-96.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes among minority students. *Science*, 331, 1447-1451.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Weinstein, N., Vansteenkiste, M., & Paulmann, S. (2020). Don't you say it that way! Experimental evidence that controlling voices elicit defiance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 301-322). New York: Routledge.
- Whiting, E. F., Everson, K. C., & Feinauer, E. (2018). The simple school belonging scale: Working toward a unidimensional measure of student belonging. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51, 163-178.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191-196.
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wouters, S., Duriez, B., Luyckx, K., Klimstra, T., Colpin, H., Soenens, B., & Verschueren, K. (2013). Depressive symptoms in university freshmen: Longitudinal relations with contingent self-esteem and level of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 47, 356-363.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267-301.
- Zhoc, K. C. H., King, R. B., Law, W., & McIverney, C. M. (2019). Intrinsic and extrinsic future goals: Their differential effects on students' self-control and distal learning outcomes. *Psychology in the Schools*, 56, 1596-1613.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. E., & DiBenedetto, M. A. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 313-233). New York: Guilford Press.

8 APPENDIX

KdG wil iedereen kansen bieden om te groeien. In een diverse samenleving wil KdG een uitnodigende leef-, leer-, en werkomgeving bieden waarin iedereen gehoord, gerespecteerd en gewaardeerd wordt. In alles wat we doen streven we respect voor iedereen na, ongeacht leeftijd, sociale klasse, afkomst of gender. We merken echter dat studenten tijdens hun studie soms nog op drempels botsen waardoor hun motivatie zich niet altijd vertaalt in goede prestaties. Met dit onderzoek willen we meer zicht krijgen op waarom dit zo is. In een eerste vragenlijst aan het begin van het academiejaar peilen we naar een aantal kenmerken van jezelf: wat is jouw motivatie, wat vind je belangrijk, wat is jouw achtergrond? In een tweede vragenlijst op het einde van het academiejaar peilen we daarnaast ook naar jouw ervaringen op KdG: hoe ervaar je de ondersteuning, hoe ervaar je de cultuur, ... Het is belangrijk dat je deze vragenlijst zo eerlijk mogelijk invult. Je gegevens worden discreet behandeld en anoniem verwerkt.

8.1 Motivatiemetingen

8.1.1 Prestatiemotivatie

Onderstaande stellingen gaan over hoe jij bent en de doelen die je jezelf stelt. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden.

1. Ik zie mezelf als een ambitieus persoon
2. Wat ik ook doe, ik wil altijd de beste zijn
3. Ik wil voor al mijn vakken goede cijfers halen
4. Ik wil een van de beste studenten van mijn jaar zijn
5. Als ik afstudeer, wil ik de beste jobs kunnen krijgen

8.1.2 Motivatiesterkte

Onderstaande stellingen gaan over hoe gemotiveerd je bent voor je studie. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden.

1. Ik ben gemotiveerd om verder te studeren
2. Ik ben gemotiveerd om dit diploma te behalen
3. Ik wil deze opleiding graag met succes voltooien
4. Ik weet eigenlijk niet goed waarom ik verder studeer
5. De redenen waarom ik verder studeer zijn mij niet duidelijk
6. Ik heb het gevoel dat ik op school mijn tijd verdoe

8.1.3 Zelfregulatie

Onderstaande stellingen gaan over waarom je verder studeert. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden. Ik studeer verder omdat ...

1. ... ik verondersteld word dit te doen
2. ... ik wil dat anderen denken dat ik verstandig/handig ben
3. ... ik nieuwe dingen wil bijleren

4. ... studeren me erg interesseert
5. ... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten ...) me hiertoe dwingen
6. ... ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen
7. ... ik dit persoonlijk heel waardevol vind
8. ... ik studeren boeiend vind
9. ... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten ...) dit van mij verwachten
10. ... ik me zou schamen als ik het niet zou doen
11. ... ik dit een belangrijk levensdoel vind
12. ... studeren leuk is

8.1.4 Doel-oriëntatie

Onderstaande stellingen gaan over wat je wil bereiken door te studeren. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden. Ik studeer verder om ...

1. ... mijn talenten en mijn persoonlijkheid te ontwikkelen
2. ... later iets te kunnen doen om de samenleving te verbeteren
3. ... later een goedbetaalde job te hebben
4. ... erkenning en bewondering te krijgen
5. ... later een leuke en uitdagende job te hebben
6. ... iets te kunnen doen om de gemeenschap vooruit te helpen
7. ... later over voldoende geld te beschikken
8. ... aanzien te verwerven bij mijn familie en vrienden
9. ... me als persoon te kunnen ontwikkelen
10. ... de wereld iets beter te kunnen helpen maken
11. ... later financieel succesvol te zijn
12. ... aanzien te verwerven binnen de bredere gemeenschap

8.2 Welzijnsindicatoren

8.2.1 Zelfeffectiviteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je erop vertrouwt dat je zult slagen voor de opleiding die je volgt. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers voor meer nuance.

1. Ik heb de nodige capaciteiten om deze opleiding te voltooien
2. Ik beschik over de vaardigheden die voor deze opleiding vereist zijn
3. Ik heb er vertrouwen in dat ik deze opleiding kan voltooien

8.2.2 Verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over hoe je je voelt op KdG. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden.

1. Ik ben tevreden over mijn sociaal leven op KdG
2. Ik heb vrienden op KdG waarmee ik kan praten over mijn problemen
3. Het is moeilijk voor mensen zoals ik om geaccepteerd te worden op KdG

4. Er zijn mensen binnen KdG die bekommerd zijn als ik afwezig ben
5. Er zijn mensen binnen KdG die me helpen als ik het nodig heb
6. Ik heb me de laatste tijd vaak eenzaam gevoeld op KdG
7. KdG is een veilige en comfortabele plaats voor mij
8. Ik voel mij een buitenstaander op KdG
9. Op KdG kan ik echt mezelf zijn
10. Ik voel me thuis op KdG

8.2.3 Autonomie

Onderstaande stellingen gaan over hoe je je voelt op KdG. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden.

1. Op KdG mag ik dingen op mijn eigen manier doen
2. Op KdG mag ik keuzes maken op basis van mijn interesses en waarden
3. Op KdG mag ik keuzes maken die weergeven wie ik echt ben
4. Ik voel keuze en vrijheid in de dingen die ik op KdG onderneem
5. Ik voel dat mijn beslissingen op KdG weerspiegelen wat ik echt wil
6. Ik voel dat wat ik tot nu toe gedaan heb op KdG me echt interesseert

8.3 Schoolcultuur

8.3.1 Perspectieven op diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de gangbare opvatting die er volgens jou inzake etnisch-culturele diversiteit heerst binnen jouw opleiding. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden. Binnen mijn opleiding vindt men dat...

1. ... enkel de Vlaamse meerderheidscultuur waardevol is
2. ... etnisch-culturele minderheden zich aan die cultuur moeten aanpassen
3. ... etnisch-culturele minderheden hun eigenheid mogen behouden
4. ... etnisch-culturele minderheden hun tradities mogen behouden
5. ... etnisch-culturele verschillen onwenselijk zijn
6. ... studenten hun etnisch-culturele achtergrond weinig belang heeft
7. ... studenten met en zonder migratieachtergrond dezelfde kansen krijgen
8. ... iedereen die hard werkt gelijke kansen krijgt, ongeacht diens afkomst
9. ... mensen als individu moeten worden behandeld (niet als leden van een groep)
10. ... we beter niet over racisme praten omdat dit onnodige spanning veroorzaakt
11. ... het belangrijk is kennis te verwerven over andere culturen
12. ... iemands etnisch-culturele achtergrond gewaardeerd moet worden
13. ... we veel kunnen leren van mensen met een andere culturele achtergrond
14. ... het belangrijk is dat mensen uit verschillende culturen in dialoog gaan
15. ... multiculturaliteit een verrijking is voor de samenleving
16. ... mensen uit minderheden vaak discriminatie ervaren
17. ... witte mensen uit de middenklasse hun privileges moeten beseffen
18. ... etnisch-culturele minderheden achtergesteld worden in de maatschappij
19. ... racisme maar aangepakt kan worden door erover te spreken

20. ... racisme en discriminatie actief bestreden moet worden

8.3.2 Inhoud, didactiek en houding

8.3.2.1 Aangereikte inhoud

Onderstaande stellingen gaan over de manier waarop etnische-culturele diversiteit binnen het lessenpakket aan bod komt. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden.

1. In de lessen wordt regelmatig gepraat over etnische-culturele diversiteit
2. In de lessen komen positieve aspecten van multiculturaliteit aan bod
3. In de lessen komen minderheden voor in voorbeelden en cursusmateriaal
4. In de lessen komen etnische-culturele minderheden op positieve wijze in beeld
5. In de lessen is er aandacht voor het feit dat bevindingen vaak cultureel bepaald zijn
6. In de lessen probeert men de bredere relevantie van Westerse theorieën aan te tonen
7. In de lessen wordt komen ook niet-Westerse inzichten en perspectieven aan bod
8. In de lessen is er aandacht voor structurele ongelijkheid in de maatschappij
9. In de lessen wordt ruimte gelaten voor bronnen uit niet-Westerse culturen

8.3.2.2 Gehanteerde didactiek

Onderstaande stellingen gaan over wat je vindt van de manier waarop de vakken binnen je opleiding gegeven worden. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden. Mijn docenten...

1. Mijn docenten leggen de leerstof duidelijk uit
2. Mijn docenten helpen mij als ik iets niet goed snap
3. Mijn docenten toetsen regelmatig of ik nog mee ben
4. Mijn docenten zorgen dat vragen durf stellen als ik iets niet begrijp
5. Mijn docenten zorgen dat het voor mij duidelijk is wat ze van mij verwachten
6. Mijn docenten nodigen mij uit om actief deel te nemen aan de lessen
7. Mijn docenten houden rekening met wat ik nodig heb om te leren
8. Mijn docenten ondersteunen mij in hoe ik de leerstof / taken best aanpak
9. Mijn docenten geven feedback die mij helpt om te leren

8.3.2.3 Houding van docenten

Onderstaande stellingen gaan over hoe je over het algemeen de docenten binnen je opleiding ervaart. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers voor meer nuance.

1. De meeste docenten behandelen mij met respect
2. De meeste docenten geloven in mij en moedigen mij aan
3. De meeste docenten zorgen ervoor dat ik mij welkom voel
4. De meeste docenten hebben aandacht voor mij als persoon
5. De meeste docenten gaan goed om met de diversiteit in de klas
6. De meeste docenten bereiden ons voor op een diverse samenleving

7. De meeste docenten zijn zich bewust van hun eigen perspectief
8. De meeste docenten zorgen ervoor dat ik mezelf kan zijn in de klas
9. De meeste docenten creëren een context waarin ik mijn mening durf uiten
10. Sommige docenten denken dat ik niets goed kan doen
11. Sommige docenten praten tegen mij alsof ik dom ben
12. Sommige docenten behandelen mij oneerlijk of vijandig
13. Sommige docenten laten mij voelen dat ik niet welkom ben
14. Sommige docenten hebben geen interesse in mensen zoals ik
15. Sommige docenten zien mijn als een vertegenwoordiger van mijn cultuur
16. Sommige docenten voelen zich ongemakkelijk als het over diversiteit gaat

8.3.3 Persoonlijke beleving

8.3.3.1 Beleving van intergroepscontact

Onderstaande stellingen gaan over je omgang met medestudenten met een andere etnisch-culturele achtergrond dan jijzelf. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden.

1. Ik kan goed overweg met mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond
2. Ik heb frequent contact met mensen met een andere culturele achtergrond
3. Ik vind het contact met mensen met een andere achtergrond aangenaam
4. Ik breng veel tijd door met mensen met een andere culturele achtergrond
5. Ik kan goed samenwerken met mensen met een andere achtergrond
6. Ik heb veel vrienden met een andere etnisch-culturele achtergrond

8.3.3.2 Ervaren discriminatie

Hoe vaak voel je je aan KdG uitgelachen, onfair of vijandig behandeld, gestigmatiseerd, gestereotypeerd of gediscrimineerd omwille van volgende redenen?

1. Omdat ik thuis een andere taal spreek
2. Omdat mijn Nederlands niet zo goed is
3. Omdat mijn familie uit een ander land komt
4. Omwille van mijn waarden en normen
5. Omwille van mijn godsdienst
6. Omwille van mijn huidskleur
7. Omwille van andere redenen, namelijk...