

Etnisch-culturele diversiteit

Deel 3: Voorbeelden van interventies door docenten

Bart Duriez

Intern rapport

2022

INHOUD

1	Samenvatting.....	1
2	Introductie.....	2
3	Studie 1	7
3.1	Introductie.....	7
3.1.1	Doel van de interventie	7
3.1.2	Waarom precies dat doel?.....	7
3.1.3	Onderliggende acties.....	9
3.1.4	Huidige studie.....	11
3.1.4.1	Onderzoeksmethode	12
3.1.4.2	Onderzoeksvragen.....	12
3.2	Methode	13
3.2.1	Deelnemers	13
3.2.2	Metingen.....	15
3.2.2.1	Kwantitatieve metingen.....	15
3.2.2.2	Kwalitatieve metingen.....	17
3.3	Resultaten	17
3.3.1.1	Kwantitatieve resultaten.....	17
3.3.1.2	Kwalitatieve resultaten.....	21
3.3.1.2.1	Ervaringen van studenten	21
3.3.1.2.2	Ervaringen van de docent	29
3.4	Discussie	32
3.5	Conclusie.....	36
4	Studie 2	42
4.1	Introductie.....	42
4.1.1	Doel van de interventie	42
4.1.2	Waarom precies dat doel?.....	42
4.1.3	Onderliggende acties.....	43
4.1.4	Huidige studie.....	45
4.1.4.1	Onderzoeksmethode	45
4.1.4.2	Onderzoeksvragen.....	45
4.2	Methode	46
4.2.1	Deelnemers	46
4.2.2	Metingen.....	47
4.2.2.1	Kwantitatieve metingen.....	47

4.2.2.2	Kwalitatieve metingen.....	48
4.3	Resultaten	49
4.3.1.1	Kwantitatieve resultaten.....	49
4.3.1.2	Kwalitatieve resultaten.....	50
4.3.1.2.1	Ervaringen van studenten	50
4.3.1.2.2	Ervaringen van de docent	56
4.4	Discussie	57
4.5	Conclusie.....	60
5	Studie 3	65
5.1	Introductie.....	65
5.1.1	Doel van de interventie	65
5.1.2	Waarom precies dat doel?.....	65
5.1.3	Onderliggende acties.....	66
5.1.4	Huidige studie	69
5.1.4.1	Onderzoeksmethode	69
5.1.4.2	Onderzoeksvragen.....	69
5.2	Methode	70
5.2.1	Deelnemers	70
5.2.2	Metingen.....	71
5.2.2.1	Kwantitatieve metingen.....	71
5.2.2.2	Kwalitatieve metingen.....	72
5.3	Resultaten	72
5.3.1.1	Kwantitatieve resultaten.....	72
5.3.1.2	Kwalitatieve resultaten.....	74
5.3.1.2.1	Ervaringen van studenten	74
5.3.1.2.2	Ervaringen van de docent	80
5.4	Discussie	82
5.5	Conclusie.....	84
6	Studie 4	88
6.1	Introductie.....	88
6.1.1	Doel van de interventie	88
6.1.2	Waarom precies dat doel?.....	88
6.1.3	Onderliggende acties.....	88
6.1.4	Huidige studie	89
6.1.4.1	Onderzoeksmethode	89

6.1.4.2	Onderzoeksvragen.....	89
6.2	Methode	90
6.2.1	Deelnemers	90
6.2.2	Metingen.....	91
6.2.2.1	Kwantitatieve metingen.....	91
6.2.2.2	Kwalitatieve metingen.....	92
6.3	Resultaten	92
6.3.1.1	Kwantitatieve resultaten.....	92
6.3.1.2	Kwalitatieve resultaten.....	94
6.3.1.2.1	Ervaringen van studenten	94
6.3.1.2.2	Ervaringen van de docent	95
6.4	Discussie	96
6.5	Conclusie.....	98
7	Discussie	102
7.1	Samenvatting van de resultaten	102
7.2	Opvallende gelijkenissen en verschillen.....	104
7.3	Concrete aanbevelingen.....	107
8	Conclusie.....	111
9	Referenties	112
10	Appendix 1	118
10.1	Kwantitatieve metingen	118
10.1.1	Psychologische veiligheid.....	118
10.1.2	Basisbehoeftebevrediging	118
10.1.2.1	Zelfeffectiviteit.....	118
10.1.2.2	Verbondenheid	118
10.1.2.3	Autonomie	118
10.1.3	Inzicht in etnisch-culturele diversiteit	119
10.2	Kwalitatieve metingen	119
10.2.1	Inleidende vragen.....	119
10.2.2	Kernvragen.....	119
10.2.3	Slotvragen.....	120
11	Appendix 2	121
11.1	Kwantitatieve metingen	121
11.1.1	Psychologische veiligheid.....	121
11.1.2	Basisbehoeftebevrediging	121

11.1.2.1	Zelfeffectiviteit.....	121
11.1.2.2	Verbondenheid	121
11.1.2.3	Autonomie	121
11.1.3	Inzicht in etnisch-culturele diversiteit	122
11.2	Kwalitatieve metingen	122
11.2.1	Inleidende vragen.....	122
11.2.2	Kernvragen.....	122
11.2.3	Slotvragen.....	123
12	Appendix 3	124
12.1	Kwantitatieve metingen	124
12.1.1	Psychologische veiligheid.....	124
12.1.2	Basisbehoeftebevrediging	124
12.1.2.1	Zelfeffectiviteit.....	124
12.1.2.2	Verbondenheid	124
12.1.2.3	Autonomie	125
12.1.3	Inzicht in etnisch-culturele diversiteit	125
12.2	Kwalitatieve metingen	125
12.2.1	Inleidende vragen.....	125
12.2.2	Kernvragen.....	125
12.2.3	Slotvragen.....	126
13	Appendix 4	127
13.1	Kwantitatieve metingen	127
13.1.1	Psychologische veiligheid.....	127
13.1.2	Basisbehoeftebevrediging	127
13.1.2.1	Zelfeffectiviteit.....	127
13.1.2.2	Verbondenheid	127
13.1.2.3	Autonomie	128
13.1.3	Inzicht in etnisch-culturele diversiteit	128

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 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 Speltincx 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 gaat mijn dank uit naar de mensen die intern als klankbord fungeerden (Saloua Berdai, Ellen Moens, Ozgur Karaca, Stijn Vanhoof en Nadra Beyram) en naar de mensen die altijd klaar stonden om allerlei vragen te beantwoorden (zoals Anneleen Pauwels, Inge Siebens, Dries Vervecken en Jelle Boeve-De Pauw). Buiten KdG denk ik in eerste instantie aan Jozefien De Leersnyder en Loes Meeussen. Tot slot gaat mijn dank ook uit naar de mensen die er binnen de opleidingen die aan dit project deelnamen voor hebben helpen zorgen dat we dit project tot een goed einde konden brengen. Bedankt voor jullie hulp en steun!

1 SAMENVATTING

Het derde deel van dit rapport bevat de neerslag van vier studies die in het kader van dit project werden uitgevoerd teneinde de schoolse context te hervormen opdat die ook op maat van A-studenten (= studenten met een niet-EU15-migratieachtergrond) zou zijn, en niet enkel op maat van Z-studenten (= studenten zonder niet-EU15-migratieachtergrond). Elk van deze vier studies werd uitgevoerd in het eerste jaar van een andere opleiding. Studie 1 werd uitgevoerd in de Educatieve Bachelor in het Kleuteronderwijs, Studie 2 in de opleiding Autotechnologie, Studie 3 in de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie en Studie 4 in de Academische Bachelor Beeldende Kunsten. In elk van de vier studies wilden we het effect van één of meerdere interventies en een reeks onderliggende acties op een aantal afhankelijke variabelen nagaan: psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Een lijstje dat voor sommige studies aangevuld werd met één of meerdere studie-specifieke afhankelijke variabelen. Binnen elke opleiding werden daartoe zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. De belangrijkste bevindingen worden hieronder opgesomd (voor een overzicht, zie Tabel 7.1).

In Studie 1 werd het effect nagegaan van een interventie tijdens het onthaal (bedoeld om studenten zich veilig, thuis en gehoord te laten voelen) en van een interventie in Vak 1 (bedoeld om studenten met een verschillende achtergrond met elkaar in contact te brengen) en Vak 2 (bedoeld om diversiteit als thema centraal te stellen). In vergelijking met het klassiek onthaal zorgde het aangepast onthaal voor meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit bij alle studenten en voor meer verbondenheid en spreekdurf bij A-studenten. De effecten van de interventie in Vak 1 en 2 leken beperkt, al zorgde die er wel voor dat de studenten (en niet alleen de A-studenten) beter scoorden op Vak 2. De kwalitatieve data ondersteunden ook de bredere effectiviteit van de actie in Vak 2. In Studie 2 werd het effect nagegaan van het geheel aan acties die in de experimentele conditie werden ondernomen (bedoeld om studenten zich veilig en thuis te laten voelen, om contact en samenwerking tussen studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren, om ervoor te zorgen dat de docent enkel een coach is, om het belang van zelfeffectiviteit te benadrukken, en om studenten te laten stilstaan bij wat ze leren). Samen zorgden deze acties voor meer veiligheid en zelfeffectiviteit bij alle studenten en, net als de interventie tijdens het onthaal in Studie 1, voor meer verbondenheid en spreekdurf bij de A-studenten. Andere effecten, zoals het verwachte effect op de prestatiekloof in het bijhorend vak, bleven uit. De kwalitatieve data leken de effectiviteit van alle onderliggende acties te ondersteunen. In Studie 3 werd het effect nagegaan van een interventie die als bedoeling had studenten in projectweken met studenten met een andere etnisch-culturele achtergrond te laten samenwerken rond diversiteit. De resultaten suggereren dat de projectweken een gunstig effect hadden op de zelfeffectiviteit en de autonomie van studenten en hun veiligheidsgevoel. Studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen, verwierven zo ook meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit. In Studie 4 werd het effect nagegaan van een interventie die studenten in twee opdrachten aan de slag liet gaan met het thema (etnisch-culturele) diversiteit. De resultaten suggereren dat dit de autonomie en de spreekdurf van A-studenten ten goede komt. In tegenstelling tot de studenten die rond andere vormen van diversiteit werkten, gaven de studenten die met etnisch-culturele diversiteit aan de slag gingen ook aan dat dit hun blik op deze problematiek heeft verruimd.

2 INTRODUCTIE

Zoals al gesteld in Deel 1 van dit rapport (Duriez, 2021) suggereert onderzoek dat er, net als in de meeste andere West-Europese landen, ook in ons land een hardnekkige prestatiekloof bestaat tussen jongeren met en zonder niet-West-Europese migratieachtergrond: jongeren met een niet-West-Europese migratieachtergrond behalen minder goede resultaten en vallen vaker uit (Agirdag, 2020; Agirdag & Korkmazer, 2015). Op het niveau van het hoger onderwijs bestaan er in ons land echter weinig systematische gegevens die de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond in kaart brengen (zie Duriez, 2022). Deze prestatiekloof nader bekijken, vormde het onderwerp van Deel 2 van dit rapport (Duriez, 2022). In dit tweede deel hadden we niet enkel oog voor de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond maar ook voor de impact van de gepercipieerde schoolcultuur op deze prestatiekloof en voor de rol van (wijzigingen in) de motivatie en het welzijn van studenten. We deden dit omdat er soms betoogd wordt dat de prestatiekloof een gevolg zou zijn van het feit dat de schoolcultuur ervoor zou zorgen dat studenten met een migratieachtergrond zich niet thuis voelen op school, waardoor ze gaandeweg hun motivatie zouden verliezen, en waardoor ze uiteindelijk ook effectief slechter zouden gaan presteren (Duriez, 2022; zie ook Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2021; Universiteit Antwerpen, 2021).

In het derde en laatste deel van dit rapport willen we nagaan wat individuele docenten kunnen doen om deze prestatiekloof te verkleinen. Welke acties kunnen zij ondernemen opdat studenten met een migratieachtergrond zich meer thuis zouden voelen op school? Welke acties kunnen zij ondernemen opdat studenten in het algemeen, en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, gemotiveerd zouden raken en blijven? We opteren er in dit onderzoek dus voor om interventies uit te werken op docentniveau. Dit heeft als beperking dat het bepaalde interventies uitsluit (bijv. interventies die betrekking hebben op de hogeschoolbrede communicatie; Duriez, 2022; De Leersnyder, 2021), maar heeft als voordeel dat de betrokken docenten 'good practices' kunnen uitwerken die zij nadien als ambassadeurs kunnen uitdragen. De keuze om interventies uit te werken op docentniveau komt echter niet uit het niets. Turner en Meyer (2010) zien de leeromgeving als een omgeving waarin docenten, studenten, het inhoudsgebied en de gehanteerde didactiek een impact hebben op het leren en de motivatie van studenten. Volgens Anderman en Gray (2017) vormen docenten (en de didactische principes die ze hanteren) de belangrijkste operator in dit geheel van factoren. Docenten kunnen immers op buitengewoon krachtige manieren de prestaties van studenten beïnvloeden (Anderman & Anderman, 2014). Hoewel zij niet veel invloed hebben op de organisatiestructuren waarin ze werken, kunnen ze een erg betekenisvolle impact hebben op hun studenten, en dit niet alleen via de didactische principes die ze aanwenden, maar ook door de houding die ze aannemen ten aanzien van hun studenten en door de interpersoonlijke relaties die ze (helpen) vormen (Anderman & Gray, 2017). Daarnaast hebben docenten, zoals Turner en Meyer (2010) al aangaven, ook minstens tot op zekere hoogte controle over de inhoud die ze in het kader van hun vak aanreiken (zie ook Hulleman & Harackiewicz, 2009; Williams & Williams, 2011). Grosso modo kunnen docenten dus op drie manieren met diversiteit aan de slag: door te werken aan inhoud, didactiek en houding (De Leersnyder, 2021; Speltinckx, 2021; Vanhoof et al., 2019).

- Inhoud heeft betrekking op het curriculum, de leerdoelen, de vakinhouden en de syllabi. De inhoud en het gebruikte materiaal hebben een belangrijke hefboomfunctie in het creëren van een krachtige leeromgeving. Als het doel is om alle studenten te betrekken bij

actief en zinvol leren, moeten de leerdoelen, de inhoud en de syllabi niet enkel de ervaringen van alle studenten maar ook de assen van identiteit van alle studenten erkennen. Aanpassingen in het materiaal (bijv. wie de protagonisten zijn in de aangereikte cases, welke beelden de instructies ondersteunen en welke experts geciteerd worden) kunnen op dat vlak op een redelijk eenvoudige manier een aanzienlijk verschil maken. Hoe zorg je er als docent voor dat studenten in het algemeen, en studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond in het bijzonder, het gevoel krijgen dat de inhoud op hun leefwereld aansluit? Hoe zorg je ervoor dat studenten zich kunnen herkennen in de inhoud, de voorbeelden en de cases die in de les gegeven worden en in de 'stemmen' en 'rolmodellen' die in de les aan bod komen? Onderzoek toont aan dat het belangrijk is dat de inhoud aansluit bij de interesses en de leefwereld van studenten in het algemeen, en van studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, dat studenten zich (inclusief hun achtergrond en hun sociale identiteit) gerepresenteerd voelen in de voorbeelden die aan bod komen, en dat de inhoud aanleiding geeft tot reflectie over structurele ongelijkheid in de maatschappij (Duriez, 2022; zie ook Duriez, 2021; Harackiewicz & Knogler, 2017; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Isik et al., 2018; Williams & Williams, 2011).

- Didactiek heeft te maken met hoe kennis wordt overgebracht en hoe vaardigheden, professionele attitudes en professioneel handelen wordt aangeleerd. Vaak zijn het de 'risicostudenten' (incl. studenten met een migratieachtergrond) die het meest baat hebben bij een effectieve en doordachte didactische aanpak, en het is belangrijk dat ook deze studenten erin (gaan) geloven dat ze goed kunnen presteren (zie o.a. Banks, 2015). Hoe kunnen docenten ervoor zorgen dat de gehanteerde didactiek rekening houdt met de noden van alle studenten? Hoe kunnen zij ervoor zorgen dat de instructies en verwachtingen voor alle studenten helder zijn? Hoe kunnen zij controleren of alle studenten de leerstof begrepen hebben? Wat kunnen zij doen met studenten die niet mee zijn? Welke acties kunnen zij ondernemen opdat studenten in het algemeen, en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, zelfvertrouwen opbouwen en in hun slaagkansen gaan geloven? Soms wordt erop gewezen dat er voor studenten uit meer collectivistische culturen te vaak te veel nadruk ligt op individueel werk en dat er te weinig belang gehecht wordt aan samenwerken (Duriez, 2022; zie ook Trumbull & Rothstein-Fish, 2011), maar over het algemeen overheerst het idee dat effectieve 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, 2022; zie ook Duriez, 2021; Yeager & Walton, 2011). Onderzoek wijst op dit vlak onder andere op het belang van duidelijke instructies en verwachtingen (Rosenshine, 2012; Vansteenkiste & Soenens, 2015), het bijbrengen van kwaliteitsbesef (Sadler, 1989; To et al., 2021; Winstone & Carless, 2019) en ervoor zorgen dat studenten de leerstof diepgaand verwerken. Voor dit laatste is het belangrijk om de tijd dat studenten met de leerstof bezig zijn te maximaliseren, om te controleren of ze de leerstof begrijpen, en om ervoor te zorgen dat ze daarover nadenken en zich veilig voelen om vragen te stellen (Biggs & Tang, 2022; Schneider & Preckel, 2017; Wiliam, 2011). Daarnaast is het ook belangrijk om studenten hun metacognitieve vaardigheden te versterken (Greene, 2017; Quigley et al, 2018).
- Houding heeft betrekking op de houding die docenten aannemen. Hoe kunnen zij een context en een leerklimaat creëren waarin alle studenten optimaal kunnen leren? Hoe kunnen zij ervoor zorgen dat iedereen zich welkom en veilig voelt? Bewustwording van het eigen perspectief en alertheid voor de eigen (onbewuste) vooroordelen vormen de basis voor een

veilig leerklimaat. Zijn docenten zich bewust van hun eigen vooroordelen? Hoe gaan ze om met diversiteitsensitive thema's? Hoe kunnen zij een klimaat creëren waarin alle betrokkenen zich welkom, veilig, op hun plaats en thuis kunnen voelen? Hoe gaan ze om met etnisch-cultureel gekleurde conflicten tussen studenten? Hoe kunnen zij studenten bewuster maken van (de implicaties van) vooroordelen, structurele ongelijkheid, achterstelling en privileges? Hoe kunnen zij studenten waarderen in het socio-cultureel kapitaal dat zij binnenbrengen? Hoe kunnen zij het contact tussen studenten met een verschillende etnisch-culturele achtergrond vergroten en een interculturele uitwisseling stimuleren opdat studenten zich gemakkelijker zouden kunnen verplaatsen in elkaars perspectief (zie ook Baysu & Phalet, 2012)? Onderzoek toont aan dat het belangrijk is dat studenten zich op hun plaats en thuis kunnen voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Duriez, 2022, zie ook Baysu et al., 2021; Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2021; Epstein et al., 2021; Ramdas et al., 2019; Verkuyten et al., 2019). Hierbij aansluitend 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 (Duriez, 2022; zie ook Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Trumbull & Rothstein-Fish, 2011). Specifiek toont onderzoek onder andere 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 (Duriez, 2022; zie ook 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).

We kozen ervoor om de docenten die bij dit onderzoek betrokken waren volledige autonomie te verschaffen om in het kader van een vak dat ze geven een interventie uit te werken die hen zinvol en haalbaar leek. De docenten in kwestie maakten hiertoe vanuit het geschetste kader (= inhoud, didactiek en houding) een inschatting van de verbetermogelijkheden binnen hun vak. Op basis van de door hen gepercipieerde noden stelde elke docent een gerichte interventie en een reeks bijhorende acties voor waarvan de inschatting was dat deze in hun specifieke context voldoende verschil zouden maken voor studenten met een migratieachtergrond. De docenten werkten de voorgestelde interventie en de bijhorende acties vervolgens verder uit in overleg met hun collega-onderzoekers, de coördinator en de supervisor van dit project, de onderwijsondersteuners binnen hun opleiding en de leden van een klankbordgroep. De interventies en de acties die daarbij aansluiten, spelen zich af binnen het theoretisch kader (= inhoud, didactiek en houding), maar het is natuurlijk niet zo dat deze drie domeinen netjes gescheiden zijn. Sommige interventies zullen zich dan ook over meerdere domeinen uitstrekken. Meer zelfs: dit werd in het kader van dit project ook actief aangemoedigd. De docenten die bij dit onderzoek betrokken waren, voerden doorgaans dan ook tegelijkertijd meerdere acties uit. Deze werkwijze heeft uiteraard voor- en nadelen. Het grootste nadeel van deze werkwijze is dat het dan niet altijd nog even goed traceerbaar is welke actie nu precies welk effect had. Het grootste voordeel is dan weer dat dit een meer realistische benadering is: docenten hebben immers sowieso de neiging om hun vakken zo goed mogelijk vorm te geven en om daarvoor te gaan grasduinen in alle mogelijke (didactische) principes die daartoe voorhanden zijn.

In Studie 1 werkten Lien De Coninck en Stefanie Schelkens binnen de opleiding Educatieve Bachelor in het Kleuteronderwijs voor de onthaaldag en twee opeenvolgende eerstejaarsvakken

("Onderwijs in Vlaanderen 1" en "De onderzoekende leraar 1"), voornamelijk gebaseerd op het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al., 2019), een interventie en een reeks acties uit die als doel hadden een 'safe space' voor studenten met om het even welke (etnisch-culturele) achtergrond te creëren, de verbondenheid tussen studenten te verhogen, en culturele interactie te stimuleren. Vervolgens was het de bedoeling om in een daarop volgend vak ("Kleuteronderwijs in de maatschappij 1") een 'brave space' te creëren waarin studenten met verschillende (etnisch-culturele) achtergronden met elkaar kunnen interageren. Het uiteindelijke doel van deze interventie was ervoor zorgen dat studenten zich, ongeacht hun (etnisch-culturele) achtergrond, voldoende veilig zouden voelen om vanuit hun persoonlijk referentiekader in dialoog te treden met hun medestudenten en authentiek te durven spreken. Zo wilden de docenten het socio-cultureel kapitaal dat studenten binnenbrengen in de opleiding centraal stellen en waarderen, (interculturele) uitwisseling stimuleren, en het contact tussen studenten met een verschillende (etnisch-culturele) achtergrond vergroten opdat ze zich in elkaars perspectief zouden kunnen verplaatsen en zo (meer) van elkaar zouden kunnen leren.

In Studie 2 werkte Nick De Schepper binnen de opleiding Autotechnologie voor het eerstejaarsvak "Ophanging en besturing", eveneens voornamelijk gebaseerd op het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al., 2019), een interventie en een reeks acties uit die als doel hadden om (1) een 'safe space' te creëren voor studenten met een specifieke (etnisch-culturele) achtergrond, (2) het competentiegevoel en de zelfeffectiviteit van studenten in het algemeen, en studenten uit achtergestelde groepen (inclusief studenten met een migratieachtergrond) in het bijzonder, te verhogen door hun vakspecifieke sterktes in de verf te zetten, en (3) de interesse van studenten met verschillende (etnisch-culturele) achtergronden in elkaar te verhogen. Op die manier wilde de docent in kwestie de competenties van studenten belichten om vervolgens op die sterktes verder te bouwen (zie ook Williams & Williams, 2011), een (interculturele) uitwisseling tussen studenten stimuleren, en het contact tussen studenten met een verschillende (etnisch-culturele) achtergrond vergroten opdat ze van elkaar zouden leren.

In Studie 3 werkte Karla Van den Brande binnen de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie voor het eerstejaarsvak "Project & Self-reflection", eveneens voornamelijk gebaseerd op het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al., 2019), een interventie en een reeks acties uit met als doel om (1) op een veilige manier ruimte te creëren voor de leefwereld van studenten in het algemeen en van studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, (2) ervoor te zorgen dat studenten op authentieke wijze vanuit hun persoonlijk referentiekader in contact zouden kunnen en durven treden met studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond, (3) studenten bewust te maken van hun vooroordelen in een dergelijk contact, en (4) studenten kennis en inzicht te verschaffen in andere (etnisch-culturele) referentiekaders en hen zo in staat te stellen om de wereld ook te kunnen zien vanuit die andere referentiekaders. Daarnaast wilde de docent de zelfeffectiviteit van studenten in het algemeen en studenten uit achtergestelde groepen (inclusief studenten met een migratieachtergrond) in het bijzonder verhogen en benadrukken dat ook studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond kunnen slagen binnen de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie. Zo wou ze dus niet enkel het contact tussen studenten met een verschillende (etnisch-culturele) achtergrond vergroten en een (interculturele) uitwisseling stimuleren opdat studenten van elkaar zouden leren, maar ook de zelfeffectiviteit, het thuis- en veiligheidsgevoel en de autonomie van studenten in het algemeen, en van studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, verhogen (Duriez, 2022, zie ook Donche, et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2016).

In Studie 4 werkte Johan Luyckx binnen de Academische Bachelor Beeldende Kunsten voor het eerstejaarsvak “Vrije kunsten” een interventie en een reeks acties uit met als doel de studenten uit deze opleiding actief aan de slag te laten gaan met het thema (etnisch-culturele) diversiteit en de studenten uit deze opleiding aan de hand van dit thema te laten nadenken over de potentiële maatschappelijke relevantie van kunst. Om preciezer te zijn was het uiteindelijke doel ervoor zorgen dat de studenten kennis zouden krijgen van niet-Westerse kunst, zich bewust zouden worden van de waarde van niet-Westerse kunst en van de meerwaarde die niet-Westerse kunst kan hebben voor het eigen artistiek onderzoek. Daarnaast wilde de docent in kwestie, door zijn studenten rond diversiteit en onderdrukking te laten werken, zijn studenten ook meer inzicht verschaffen in (etnisch-culturele) diversiteit en hen bewuster maken van (de implicaties van) vooroordeel, discriminatie en structurele ongelijkheid in de maatschappij (zie Duriez, 2021). Door de inhoud meer inclusief te maken, hoopte hij bovendien ook het thuis- en veiligheidsgevoel, de spreekdurf en het welzijn van studenten in het algemeen, en van studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, te verhogen.

In Studie 5 werkte Tina Jammaers binnen de opleiding Orthopedagogie voor het tweedejaarsvak “Gezinsgericht werken en armoede” een interventie en een reeks acties uit met als doel de kloof tussen de schoolse en buitenschoolse taalcontext te verkleinen door studenten bewust te maken van hun eigen taligheid en het belang van meertaligheid in hulpverlenerssituaties. Tina werkte hiervoor nauw samen met Nesrin El Ayadi, die binnen de opleiding Sociaal Werk voor het eerstejaarsvak “SW Lab” in Studie 6 een interventie en een reeks acties uitwerkte die hetzelfde doel voor ogen hadden. Op die manier hoopten de docenten in kwestie ervoor te zorgen dat studenten zich bewust worden van de meerwaarde van meertaligheid en hier ook al in kunnen oefenen én dat de opleiding actief een rol opneemt om meertaligheid te valoriseren, zeker ook in functie van de toekomstige arbeidsmarkt waarvoor studenten worden opgeleid. De neerslag van Studie 5 en Studie 6 werd niet mee opgenomen in dit rapport. Een gedetailleerde neerslag van beide studies is te vinden in El Ayadi en Jammaers (2022).

3 STUDIE 1

3.1 Introductie

3.1.1 Doel van de interventie

In Studie 1 werkten Lien De Coninck en Stefanie Schelkens binnen de opleiding Educatieve Bachelor in het Kleuteronderwijs voor de onthaaldag en twee opeenvolgende eerstejaarsvakken (Vak 1 = "Onderwijs in Vlaanderen 1" en Vak 2 = "De onderzoekende leraar 1") een interventie en een reeks concrete acties uit die als doel hadden een 'safe space' voor studenten met om het even welke (etnisch-culturele) achtergrond te creëren, de verbondenheid tussen studenten te verhogen, en culturele interactie en kennis te stimuleren. Vervolgens was het de bedoeling om in een daarop volgend vak (Vak 3 = "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1"), dat expliciet diversiteit als onderwerp heeft, een 'brave space' te creëren waarin studenten met elkaar interageren. Het doel van deze interventie was ervoor zorgen dat alle studenten (= zowel studenten met als zonder niet-West-Europese migratieachtergrond) zich voldoende veilig zouden voelen om in die 'brave space' vanuit hun persoonlijk referentiekader op authentieke wijze in dialoog te treden met hun medestudenten, om hen zo meer inzicht te verschaffen in andere (etnisch-culturele) referentiekaders en hen in staat te stellen om de wereld ook te kunnen zien vanuit andere (etnisch-culturele) referentiekaders dan hun eigen referentiekader.

3.1.2 Waarom precies dat doel?

Ramdas et al. (2019) wijzen erop dat diversiteit-interventies vaak een assimilationistisch karakter hebben: ze zijn er in eerste instantie op gericht studenten uit minderheidsgroepen vertrouwd te maken met de normen en gedragscodes van de meerderheidsgroep. Het resulterende leerklimaat is in dat geval een niet-inclusief leerklimaat dat vaak een negatieve invloed heeft op de prestaties van studenten uit minderheidsgroepen, waaronder ook studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond (Duriez, 2021, 2022; Freeman et al., 2007; Ramdas et al., 2019; Steele & Aronson, 1995; Zumbunn et al., 2014). Om deze negatieve invloed tegen te gaan, willen we via deze interventie alle studenten – en studenten uit minderheidsgroepen in het bijzonder – het gevoel geven dat het inbrengen van hun persoonlijk referentiekader en perspectief en hun persoonlijke mening in klassikale discussies niet alleen kan, mag en gewaardeerd wordt, maar ook verrijkend is voor hun medestudenten (= voor studenten zonder migratieachtergrond en voor studenten met een andere migratieachtergrond dan die van henzelf). Op die manier wilden we bereiken dat studenten meer inzicht zouden verwerven in etnisch-culturele diversiteit, dat ze meer inzicht zouden verwerven in andere perspectieven dan hun eigen (cultureel bepaald) perspectief, en dat ze in staat zouden worden gesteld om de wereld ook te bekijken vanuit andere perspectieven dan vanuit hun eigen perspectief.

Om dit doel te realiseren, lieten we ons inspireren door het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al., 2019), dat expliciet de aanwezige verschillen tussen studenten tracht aan te wenden om de leerervaring voor alle aanwezige studenten te verrijken. Dit model beoogt een sfeer te creëren waarin studenten en docenten hun eigen identiteit in de klas kunnen binnenbrengen en waarin verschillen (in opvattingen, ervaringen, leerbenaderingen en communicatiestijlen) op een veilige manier naar boven kunnen komen en verkend kunnen worden. Zo wil dit model mensen opleiden die kunnen inspelen op verschillen tussen zichzelf en anderen en die in staat zijn om verschillende perspectieven in rekening te brengen bij het analyseren,

begrijpen en oplossen van complexe problemen. Het VU Mixed Classroom Educational Model is gebaseerd op een proces dat bestaat uit drie fasen. Fase 1 dient om studenten bewust te maken van hun eigen referentiekader en de bestaande diversiteit in de klas. Het kost moeite om te zien dat je eigen referentiekader, dat vaak als de (vanzelfsprekende) norm wordt genomen, niet het enige mogelijke referentiekader is. Het is goed voor studenten – en voor docenten – om eerst hun eigen (impliciete) veronderstellingen te ontrafelen. Deze fase beoogt daarnaast het samenhorigheidsgevoel van studenten te versterken en te zorgen voor een inclusieve leeromgeving. Leerdoelen in deze fase zijn: (1) leren reflecteren over je eigen referentiekader en beseffen dat dit niet noodzakelijk universeel is, (2) het belang leren zien van openheid voor andere perspectieven en benaderingen, en (3) leren wat een veilige leeromgeving inhoudt en hoe je daaraan kunt bijdragen. Fase 2 beoogt studenten te engageren om constructief te interageren met de verschillende aanwezige perspectieven. Dit betekent dat je open moet staan voor andere gezichtspunten. Het aan de oppervlakte brengen van verschillen kan ook spanning met zich meebrengen. Leerdoelen in deze fase zijn: (1) het leren herkennen van andere perspectieven en benaderingen en bereid zijn die te verkennen, (2) op een constructieve manier met andere perspectieven leren omgaan, en (3) opmerken wanneer er spanning ontstaat en hiermee leren omgaan. Fase 3 beoogt het leerproces van alle studenten te optimaliseren door hen te laten profiteren van de aanwezigheid van verschillende perspectieven en benaderingen. Leerdoelen in deze fase zijn: (1) actief andere perspectieven en benaderingen leren overwegen, (2) leren schakelen tussen verschillende perspectieven en benaderingen, (3) perspectieven leren integreren en combineren bij het analyseren van problemen of casussen, en (4) perspectieven leren combineren om tot creatieve oplossingen te komen. In de praktijk verloopt dit proces vaak niet lineair: de verschillende fasen kunnen overlappen of cyclisch gehanteerd worden. Een inclusief leerklimaat is een randvoorwaarde voor het doorlopen van dit proces maar is ook een gevolg van het doorlopen ervan. Dit model heeft dus als doel het leerklimaat inclusiever te maken door uiteenlopende perspectieven en benaderingen te erkennen, te verwelkomen en te combineren. De aanwezige individuen worden daarbij gezien als bronnen van diversiteit die het leven en leren van anderen kunnen verrijken (Ramdas et al., 2019).

Een inclusieve leeromgeving vereist in eerste instantie een veilige leeromgeving (Ramdas et al., 2019). Studies tonen aan dat, wanneer studenten hun klasomgeving niet als veilig ervaren, ze niet enkel terughoudend zijn om met de docent en andere studenten om te gaan, maar dat dit ook hun leerresultaten negatief beïnvloedt (Ambrose et al., 2010). We wilden er dan ook actief voor zorgen dat alle studenten zich voldoende veilig zouden voelen opdat ze hun persoonlijk perspectief zouden durven inbrengen tijdens klassikale discussies, ook wanneer hun persoonlijke mening afwijkt van die van de meerderheid binnen hun klas. Om zich voldoende veilig te voelen, te durven spreken en minder bevooroordeeld te worden, is het nodig dat studenten zich voldoende thuis en op hun plaats voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Epstein et al., 2021; Ramdas et al., 2019). Met “zich thuis voelen op school” verwijst men doorgaans naar ‘sense of belonging’ (Baker & Stryk, 1984; Goodenow & Grady, 1993; Strayhorn, 2019), een concept dat aanleunt bij het concept ‘verbondenheid’ dat binnen de zelfdeterminatietheorie naar voor wordt geschoven als een psychologische basisbehoefte (Duriez, 2022). De vervulling van deze behoefte wordt binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), net als de vervulling van andere psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie en competentie), als essentieel gezien voor het welbevinden (zie o.a. Duriez, 2022; Sheldon et al., 2010). En laat het ervaren van basisbehoeftebevrediging en welbevinden, verderop algemeen welzijn genoemd, nu net

voorwaarden zijn om tot leren te komen. Het ondersteunen van de basisbehoeften en het algemeen welzijn van studenten wordt dan ook vaak als cruciaal gezien om de (autonome) motivatie van studenten te bevorderen, om ervoor te zorgen dat zij zich op intrinsieke doelen gaan richten en om ervoor te zorgen dat zij uiteindelijk tot goede prestaties komen (zie Duriez, 2022). Deze interventie is er dan ook niet alleen op gericht om ervoor te zorgen dat studenten zich meer met elkaar verbonden zouden voelen, maar ook dat ze voldoende autonomie en competentiegevoelens zouden ervaren. We willen hierbij specifiek oog hebben voor de ervaringen van studenten die er vaak niet in slagen om hun psychologische basisbehoeften binnen een schoolse context vervuld te zien: studenten uit minderheidsgroepen (en in het bijzonder studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond).

3.1.3 Onderliggende acties

In functie van de doelstellingen van de interventie werden een reeks concrete acties uitgewerkt. Deze worden hieronder opgesomd. Er wordt telkens aangegeven waarom een actie uitgewerkt werd. In overeenstemming met de introductie van dit rapport, wordt ook telkens aangegeven of die actie in eerste instantie inzet op inhoud, didactiek of houding.

- Tijdens het onthaal werden twee kleine acties uitgevoerd: (1) de docente nam op voorhand de namenlijst door om zoveel mogelijk namen vlot en correct uit te spreken en (2) de docente liet studenten hun roepnaam noteren op een sticker waardoor er niet met voorgeprinte stickers met officiële namen moest worden gewerkt. Deze acties werden ingegeven vanuit het idee dat je je als persoon welkom moet voelen om je veilig te voelen in een nieuwe omgeving. Beide acties hebben betrekking op houding en werden ondernomen bij alle studenten die deelnamen aan het onthaal. Voor de andere, ook voornamelijk op houding gerichte acties, wern de studenten opgesplitst. Een eerste groep kreeg hetzelfde onthaal als in het verleden (= het klassiek onthaal) dat erop gericht is studenten vertrouwd te maken met de opleiding en hun de kans te geven elkaar te leren kennen. De studenten uit de tweede groep werden onderworpen aan een reeks acties die er specifiek op gericht waren hen veilig, thuis en gehoord te doen voelen (= het aangepast onthaal).
 - Aan de studenten uit de tweede groep werd gevraagd wat zij nodig hebben om zich thuis te voelen op KdG, in de opleiding en in de klas. Hun antwoorden werden per klas samengevat in een woordenwolk. Deze actie werd ingegeven vanuit het idee dat het belangrijk is om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig, thuis en gehoord voelen in hun nieuwe omgeving. De resulterende woordenwolken werden later gebruikt als input voor de acties die werden ondernomen in Vak 1 (zie verderop).
 - De studenten uit de tweede groep kregen de opdracht om rond te wandelen in het lokaal, drie medestudenten te zoeken waarmee ze iets delen (een hobby, religie, kledingstijl, idool, ervaring met kinderen, talenkennis, vooropleiding of gezinssituatie) en op twee minuten tijd zoveel mogelijk gemeenschappelijke interesses op te schrijven. Deze opdracht werd een aantal keer herhaald. Vervolgens werden de studenten in groepjes van zes geplaatst en dienden ze zoveel mogelijk gezamenlijk kenmerken te noteren en voor elke student één uniek kenmerk te zoeken. Beide actie werden ingegeven vanuit het idee van "bonding and bridging social capital" (Putnam, 2001) dat in essentie stelt dat studenten banden dienen te smeden en individuele verschillen dienen te overbruggen om een beroepsidentiteit te ontwikkelen die hen verbindt en die hen in staat stelt in dialoog te gaan, samen te werken en te leren van de visies, ervaringen

en competenties van hun medestudenten (Albeda et al., 2020). Bonding draagt niet alleen bij aan de vorming van een beroepsidentiteit, maar zorgt er ook voor dat studenten zich veilig en thuis kunnen voelen in hun leeromgeving. Bridging is noodzakelijk om te kunnen samenwerken met mensen die in een aantal opzichten anders zijn (Albeda et al., 2020). Het belang van het ontwikkelen van een inclusieve beroepsidentiteit sluit ook aan bij het principe van recategorisatie, waarbij de oorspronkelijke groepsindeling vervangen wordt door een overkoepelende sociale identiteit (Gaertner & Dovidio, 2000, 2009; voor meer informatie hierover, zie Duriez, 2021).

- De studenten uit de tweede groep kregen post-its waarop ze onduidelijke termen en afkortingen die tijdens het onthaal gebruikt werden konden noteren. Deze gaven ze op het einde af, waarna ze als input voor een begrippenlijst met aan KdG veel gebruikte termen en afkortingen werden gebruikt die daarna ter beschikking gesteld werd aan alle studenten. Het gaat hier dus niet om vakinhoudelijke termen. De studenten uit de eerste groep kregen die lijst dus ook, maar konden niet mee de inhoud ervan bepalen. Werken met zo'n begrippenlijst is een didactische techniek ontleend aan het taalontwikkellend lesgeven en vertrekt van het idee dat academisch taalgebruik voor alle studenten nieuw is, en dat een begrippenlijst voor alle studenten, maar vooral voor studenten die van thuis uit anderstalig zijn, nuttig is (Van Hoyweghen et al., 2014).
- De studenten uit de tweede groep kregen tot slot ook 'exit slips' waarop ze konden aangeven hoe zij het klasklimaat ervaren en wat dit volgens hen beter kan maken (Ramdas et al., 2019). Concreet kregen ze een briefkaart met aan de ene kant de vraag "Wat zorgt ervoor dat je het gevoel hebt erbij te horen?" en aan de andere kant de vraag "Wanneer zou je meer durven zeggen in je klas?" Bij het verlaten van het lokaal stopten ze hun antwoorden anoniem in een brievenbus. Ook deze actie werd ingegeven vanuit het idee dat het belangrijk is om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig, thuis en gehoord zouden voelen in hun nieuwe omgeving. In Vak 1 en 2 hield de docent rekening met de zaken die op deze manier uit de bus kwamen.
- Voor Vak 1 en 2 werd de inhoud (cursus, presentaties, casussen, ...) gescreend en meer divers gemaakt aan de hand van een kijkwijzer (Van den Bossche et al., 2014; zie ook Agirdag, 2020). Zo werden de foto's in de slides meer divers gemaakt, werd ervoor gezorgd dat er naast de katholieke levensbeschouwing ook andere levensbeschouwingen binnen het vrij (gesubsidieerd) onderwijs aan bod kwamen, en werd er vanuit een waarderende invalshoek ruimte gemaakt voor islamitische scholen. De bedoeling hiervan was onder andere ervoor zorgen dat de etnisch-culturele diversiteit in de klas gerepresenteerd werd in de inhoud opdat die ook zou aansluiten op de leefwereld van studenten met een migratieachtergrond. Voor de andere acties, die betrekking hadden op didactiek (in Vak 1) en inhoud (in Vak 2), werden de studenten telkens opgesplitst in twee groepen.
 - In Vak 1 dienden studenten wekelijks in groepjes van 4 of 5 een groepswerk te maken. In de helft van de klassen werd ervoor gezorgd dat deze groepjes 'heterogeen' werden samengesteld. In lijn met de contacthypothese van Allport (1954) zouden heterogene groepen, gegeven dat een aantal randvoorwaarden vervuld zijn (wat hier het geval is), het mogelijk maken om betekenisvolle contacten aan te gaan met mensen die 'anders' zijn, wat zou leiden tot afnames in vooroordeel en toenames in diversiteitscompetenties (zie Duriez, 2021). Wanneer er met heterogene groepen gewerkt wordt, ligt het accent op 'bridging' (zie hoger). Maar gegeven dat de studenten nieuw zijn binnen hun klas, voelen ze zich misschien nog niet veilig genoeg om op een optimale manier in

dergelijke groepen te functioneren. Daarom werden de groepen in de andere helft van de klassen 'homogeen' samengesteld (waarbij het accent ligt op 'bonding'; zie hoger). Het kruispuntdenken (Arikoglu et al., 2014) stelt dat studenten niet samenvallen met één aspect van hun identiteit, en schuift 14 assen van identiteitsvorming naar voor, waaronder etniciteit, nationaliteit en cultuur (maar waaronder ook dimensies die niet rechtstreeks met de etnisch-culturele achtergrond te maken hebben, zoals leeftijd, geslacht en seksuele oriëntatie). Om te weten te komen welke identiteitsdimensies meest relevant zijn voor de vorming van homogene en heterogene groepen, werden de studenten hier per klas over geconsulteerd. Zij mochten zo zelf bepalen welke identiteitsdimensies zij hiertoe meest relevant vonden. We vertrokken voor deze gesprekken, die in Les 1 gevoerd werden, van de woordenwolken die gevormd werden tijdens het onthaal en stelden vervolgens de vraag: "Wat zijn kenmerken van medestudenten waarvan je denkt dat ze je helpen om je thuis te voelen in een groepje?" Op basis van hun antwoorden, stelde de docent binnen elke klas tegen Les 2 homogene en heterogene groepjes samen. De criteria die daartoe gebruikt werden, konden dus verschillen over klassen heen. In klas 1 waren dat leeftijd, vooropleiding, religie en thuistaal, in klas 2 leeftijd, geslacht, vooropleiding en thuistaal, en in klas 3 en klas 4 leeftijd, vooropleiding en thuistaal. Merk op dat niet iedereen die op die manier in een homogeen of heterogeen groepje werd ingedeeld zijn groep ook zal aanvoelen zoals bedoeld. De groepjes werden immers samengesteld op basis van de identiteitsdimensies die meest relevant werden geacht binnen een klas als geheel, maar dat betekent niet dat elke individuele student in die klas die assen ook (meest) relevant vond.

- In Vak 2 dienden studenten in groepjes van 5 of 6 een praktijkonderzoek te doen. Bij dit vak wordt gewerkt met een heterogene groepssamenstelling op basis van de theorie van Belbin (2010; zie Groen et al., 2014) over de rolverdeling binnen een team. Studenten dienen hun groep zelf samen te stellen op basis van deze theorie. In de eerste les kregen studenten een uitleg over die theorie en over het belang van een goede rolverdeling binnen een team. Ze dienden ook een zelfinschatting te maken van de rol die zij doorgaans innemen in een team. Op basis hiervan zien studenten wie er bij hen in de groep moet opdat elke basisbehoefte die door Belbin naar voren geschoven wordt (i.e., doen, willen, denken en voelen) ingevuld zou worden. Eens de groepjes zijn samengesteld is het de bedoeling dat iedere student een rol op zich neemt, maar die rol mag wisselen over lessen heen. Het onderwerp van hun praktijkonderzoek werd gevarieerd over klasgroepen heen. In de helft van de klassen dienden de studenten, zoals dat ook in het verleden het geval was, een praktijkonderzoek te doen met als onderwerp 'didactiek' (bijv. over STEM-onderwijs, zelfsturende kleuters of outdoor learning). In de andere helft van de klassen dienden studenten een praktijkonderzoek te doen met als onderwerp 'diversiteit' (bijv. over anderstalige kleuters, diverse huidskleurpotloden en -poppen, genderstereotypes, of sociaal-economische status). Alle groepjes konden een onderwerp kiezen uit een uitgebreide keuzelijst.

3.1.4 Huidige studie

In de huidige studie willen we onderzoeken (1) of de interventies en de bijhorende acties een invloed hadden op de mate waarin studenten zich veilig voelden en vanuit hun eigen achtergrond durfden spreken wanneer ze in een 'brave space' geplaatst werden, (2) of de interventies en de bijhorende acties een impact hadden op het algemeen welzijn van studenten, (3) of de

interventies en de bijhorende acties een invloed hadden op het inzicht dat studenten verwierven in (etnisch-culturele) diversiteit, en (4) of de interventie en de bijhorende acties ervoor zorgen dat studenten meer leren. Eerst gaan we in op de onderzoeksmethode die we hanteerden. Daarna proberen we de onderzoeksvragen concreter te maken.

3.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen verzamelden we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Voor wat de kwantitatieve data betreft, werkten we met een '2x2 factorial design'. Dit is een experimenteel design waarmee de effecten van twee onafhankelijke variabelen (elk met twee niveaus) op één of meerdere afhankelijke variabelen kunnen worden onderzocht. Dit design laat toe om te kijken naar zowel de hoofdeffecten van de onafhankelijke variabelen als naar hun interactie-effect (want het is mogelijk dat het effect van de ene onafhankelijke variabele afhangt van het niveau van de andere). De onafhankelijke variabelen waren in dit geval de interventies tijdens het onthaal en de groepssamenstelling in Vak 1 in combinatie met het onderwerp van het praktijkonderzoek in Vak 2. Dit resulteerde dus in vier groepen: (1) studenten die het klassiek onthaal kregen en daarna in homogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en didactiek als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 1), (2) studenten die het klassiek onthaal kregen en daarna in heterogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en diversiteit als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 3), (3) studenten die tijdens het onthaal werden onderworpen aan een reeks interventies die erop waren gericht om hen veilig, thuis en gehoord te doen voelen en die daarna in homogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en didactiek als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 3), en (4) studenten die tijdens het onthaal werden onderworpen aan een reeks interventies die erop waren gericht om hen veilig, thuis en gehoord te doen voelen en die daarna in heterogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en diversiteit als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 4). De afhankelijke variabelen die werden gemeten in Vak 3 waren psychologische veiligheid en spreekdurf, algemeen welzijn, en het inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit dat studenten verwerven (zie onder). Voor wat de kwantitatieve data betreft, werden een aantal studenten geïnterviewd om feedback te krijgen over de zinvolheid van de ondernomen acties en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

3.1.4.2 Onderzoeksvragen

De concrete onderzoeksvragen zijn de volgende.

- Hadden de acties tijdens het onthaal (die erop gericht waren ervoor te zorgen dat alle studenten zich veilig, thuis en gehoord zouden voelen) een effect op de psychologische veiligheid en spreekdurf van studenten, op hun algemeen welzijn, op het inzicht dat zij verwierven in etnisch-culturele diversiteit en op hun leerproces? Concreet verwachten we dat de studenten die aan deze acties onderworpen werden (= de studenten in Groep 3 en 4) meer veiligheid zullen ervaren, meer spreekdurf zullen ontwikkelen en hoger zullen scoren op indices van algemeen welzijn dan de studenten die het klassieke onthaal kregen (= de studenten in Groep 1 en 2). We verwachten niet direct een effect van deze acties op het inzicht dat de studenten in etnisch-culturele diversiteit verwerven en op hun leerproces. Bijkomend willen we nagaan of de effecten dezelfde zijn voor studenten met en zonder (niet West-Europese) migratieachtergrond. We verwachten dat de effecten op veiligheid, spreekdurf en algemeen welzijn groter zullen zijn voor studenten met een migratieachter-

grond omdat het schoolsysteem nu eenmaal op het lijf van studenten zonder migratieachtergrond geschreven is en studenten met een migratieachtergrond meer baat hebben bij dergelijke ingrepen (Duriez, 2021, 2022).

- Hadden de interventies in Vak 1 en Vak 2 (die erop gericht waren ervoor te zorgen dat studenten de aanwezige diversiteit zouden aanwenden om van elkaar te leren) een effect op de psychologische veiligheid en spreekdurf van studenten, op hun algemeen welzijn, op het inzicht dat zij verwierven in etnisch-culturele diversiteit en op hun leerproces? Concreet verwachten we dat de studenten die in heterogene groepen werden geplaatst in Vak 1 en diversiteit als onderwerp kregen in Vak 2 (= de studenten in Groep 2 en 4) meer inzicht zullen verwerven in etnisch-culturele diversiteit dan de studenten die in homogene groepen geplaatst werden en daarna niet expliciet met het thema diversiteit aan de slag gingen (= de studenten in Groep 1 en 3). We verwachten niet direct een effect van deze acties op de psychologische veiligheid die studenten ervaren, de spreekdurf die ze ontwikkelen, hun algemeen welzijn, of hun uiteindelijke prestaties. Bijkomend willen we nagaan of de effecten dezelfde zijn voor studenten met en zonder (niet West-Europese) migratieachtergrond. Om de reeds eerder vermelde redenen verwachten we dat het effect op inzicht in etnisch-culturele diversiteit groter zal zijn voor studenten zonder migratieachtergrond. Voor wat de andere afhankelijke variabelen betreft, verwachten we een interactie-effect. We verwachten dat de focus op etnisch-culturele diversiteit in Vak 2 en de resulterende verhoogde persoonlijke relevantie van de inhoud voor studenten met een migratieachtergrond zal zorgen voor een verhoging van hun psychologische veiligheid en spreekdurf en hun algemeen welzijn. Voor studenten zonder migratieachtergrond verwachten we eerder het omgekeerde: doordat zij gedwongen worden om actief met dit "gevoelig" onderwerp aan de slag te gaan, zou hun psychologische veiligheid en spreekdurf en hun algemeen welzijn misschien wel eens ondermijnd kunnen worden. Tot slot verwachten we dat de interventie de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond kleiner zal maken in die vakken waarin diversiteit het onderwerp is (= in Vak 2 en Vak 3) omdat we verwachten dat A-studenten die rond dit thema aan de slag mogen gaan meer gemotiveerd zullen zijn, zich meer zullen inzetten, en daardoor beter zullen presteren.
- Bijkomend willen we ook nagaan of er een interactie-effect optreedt tussen de onafhankelijke variabelen (i.e., de acties die ondernomen werden tijdens het onthaal enerzijds en de acties in Vak 1 en Vak 2 anderzijds). We verwachten dat, wanneer er eerst gewerkt wordt aan veiligheid en wanneer studenten vervolgens expliciet de kans krijgen om van elkaar te leren (wat het geval is voor de studenten in Groep 4), dit de meest wenselijk impact zal hebben op de afhankelijke variabelen (i.e., psychologische veiligheid, spreekdurf, algemeen welzijn, en inzicht in etnisch-culturele diversiteit). We verwachten dus eigenlijk geen interactie-effect maar een additief effect. Wat we niet zullen onderzoeken is of een eventueel interactie-effect er dan hetzelfde uitziet voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Dit zou immers vereisen dat we driewegsinteracties testen en daar is de statistische 'power' van de steekproef in deze studie te gelimiteerd voor.

3.2 Methode

3.2.1 Deelnemers

Alle studenten die meededen aan het onthaal, en de vakken "Onderwijs in Vlaanderen 1" (= Vak 1), "De onderzoekende leraar 1" (= Vak 2) en "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1" (=

Vak 3) volgden (N = 71), werden uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek. Tijdens Vak 3 kregen zij een vragenlijst waarin een reeks welzijnsindicatoren werden gemeten en waarin gepolst werd naar hun verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit. In totaal namen 66 (= 93.0%) studenten deel aan deze bevraging. Om na te gaan of de studenten die de bevraging deelnamen representatief zijn voor de uitgenodigde studenten, vergeleken we de studenten die wel en niet deelnamen in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd en 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-EU15-migratieachtergrond; zie Duriez, 2022). Van de deelnemers hadden er 4 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 6.1%). De gemiddelde leeftijd was 20.86 jaar (SD = 4.61). Qua vooropleiding kwam 18.7% uit het BSO, 53.0% uit het TSO, 6.1% uit het KSO en 18.2% 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 rest-categorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge vooropleiding (= ASO) worden afgezet (zie Duriez, 2022). Tussen de deelnemers zaten 13 zogeheten A-studenten (= 19.7%). De studenten die de vragenlijst niet invulden, verschilden niet significant van de studenten die dat wel deden in termen van geslacht (6.1% vs 20.0% mannen; $\chi^2(2) = 1.38$, ns), leeftijd (Mean = 20.66 en 20.56; $F(1, 70) = 0.00$, ns), vooropleiding (Mean = 1.95 en 2.20; $F(1, 70) = 0.69$, ns) en proportie A-studenten (19.7% vs 20.0%; $\chi^2(2) = 0.00$, ns). De steekproef was dus representatief voor de totale populatie.

Van de 66 studenten die deelnamen aan het onderzoek werden er 34 in homogene groepen ingedeeld in Vak 1 om daarna didactiek als onderwerp te krijgen in Vak 2. De andere 32 werden in heterogene groepen ingedeeld in Vak 1 om daarna diversiteit als onderwerp te krijgen in Vak 2. De studenten in de beide groepen verschilden niet significant in termen van geslacht (4.5% en 3.8% mannen; $\chi^2(1) = 0.15$, ns), leeftijd (Mean = 21.77 en 19.49; $F(1, 47) = 2.57$, ns) en proportie A-studenten (13.6% en 19.2%; $\chi^2(1) = 0.27$, ns), maar wel qua vooropleiding (Mean = 1.82 en 2.15; $F(1, 47) = 4.42$, $p < .05$). In de analyses verderop zullen we daarom voor deze variabelen corrigeren. Van deze 66 studenten namen er slechts 48 deel aan het onthaal: 22 kregen het klassiek onthaal en 26 het aangepast onthaal. De studenten in de beide groepen verschilden niet significant in termen van geslacht (5.9% en 6.2% mannen; $\chi^2(1) = 0.00$, ns), leeftijd (Mean = 20.25 en 21.09; $F(1, 65) = 0.54$, ns) en proportie A-studenten (26.5 en 12.5% A-studenten; $\chi^2(1) = 2.03$, ns), maar wel randsignificant qua vooropleiding (Mean = 2.09 en 1.81; $F(1, 65) = 3.13$, $p < .10$). In de analyses die verderop zullen rapporteren, zullen we voor deze variabelen corrigeren. Op die manier konden de deelnemende studenten in vier groepen worden ingedeeld: (1) studenten die het klassiek onthaal kregen en daarna in homogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en didactiek als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 1; N = 11), (2) studenten die het klassiek onthaal kregen en daarna in heterogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en diversiteit als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 2; N = 11), (3) studenten die tijdens het onthaal werden onderworpen aan een reeks acties die erop waren gericht om hen veilig, thuis en gehoord te doen voelen en die daarna in homogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en didactiek als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 3; N = 14), en (4) studenten die tijdens het onthaal werden onderworpen aan een reeks acties die erop waren gericht om hen veilig, thuis en gehoord te doen voelen en die daarna in heterogene groepen werden ingedeeld in Vak 1 en diversiteit als onderwerp kregen in Vak 2 (= Groep 4; N = 12).

De studenten in de verschillende groepen verschilden niet significant in termen van geslacht (9.1%, 0.0%, 0.0% en 8.3% mannen; $\chi^2(3) = 2.27$, ns), leeftijd (Mean = 20.91, 22.65, 19.87 en 19.03; $F(3, 47) = 1.12$, ns) en proportie A-studenten (18.2%, 9.1%, 21.4% en 16.7%; $\chi^2(3) = 0.70$, ns), maar wel qua vooropleiding (Mean = 2.09, 1.55, 2.21 en 2.08; $F(3, 47) = 3.51$, $p < .05$), waarbij er een significant verschil was tussen de studenten in Groep 2 en de studenten in Groep 3. In de analyses verderop zullen we voor deze variabelen corrigeren. Van alle deelnemende studenten werd in Vak 3 ook een observatie gedaan van hun algemeen welbevinden in de klascontext (zie onder). Tot slot werden ook een beperkt aantal studenten geselecteerd en uitgenodigd voor een semi-gestructureerd interview (zie onder).

3.2.2 Metingen

In het kader van dit onderzoek werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve metingen verricht. Wat de kwantitatieve metingen betreft, werd in Vak 3 via zelf-rapportering gepeild naar de mate waarin studenten psychologische veiligheid en spreekdurf ervaren, naar hun algemeen welzijn en naar het inzicht dat ze verwierven in (etnisch-culturele) diversiteit (zie onder). Daarnaast werd het algemeen welbevinden van de studenten ook geobserveerd tijdens een groepsdiscussie in Vak 3 (zie onder) en werd de eindscore op dit Vak 1, 2 en 3 gebruikt als indicatoren van de leeruitkomst (zie onder). Wat de kwalitatieve metingen betreft, werd van een aantal studenten een interview afgenomen en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

3.2.2.1 Kwantitatieve metingen

Op het einde van Vak 3 werd er via zelf-rapportering gepeild naar de psychologische veiligheid en de spreekdurf die studenten ervaren in hun klas, naar hun algemeen welzijn, en naar het inzicht dat zij verwierven in etnisch-culturele diversiteit (zie onder). Wat algemeen welzijn betreft, werd gepeild naar de mate waarin studenten in hun klas hun behoefte aan competentie of zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie vervuld zagen (zie onder en zie Duriez, 2022). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en de correlaties tussen deze schalen zijn te vinden in Tabel 3.1. Tussen de welzijnsindicatoren werden enkel significant positieve correlaties vastgesteld ($= p < .05$). Het zelf-gerapporteerd verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit was positief gerelateerd aan alle welzijnsindicatoren, maar enkel de correlatie tussen verworven inzicht en autonomie was statistisch significant ($= p < .05$). De correlatie met zelfeffectiviteit was dan weer randsignificant ($= p < .10$). Uit deze tabel blijkt ook dat T-tests uitwezen dat de gemiddelde score voor alle variabelen significant verschildte van 0 ($=$ het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. De studenten gaven op die manier aan dat ze zich over het algemeen vrij veilig voelen en op authentieke wijze hun mening durven te uiten in de klas, dat ze positief staan ten aanzien van hun slaagkansen, dat ze zich vrij goed verbonden voelen met hun klasgenoten en het gevoel hebben dat ze bij hun klasgenoten redelijk goed zichzelf kunnen zijn, en dat ze door het volgen van deze opleiding meer inzicht kregen in etnisch-culturele diversiteit.

- Psychologische veiligheid en spreekdurf werd gemeten aan de hand van acht items gebaseerd op de metingen van psychologische veiligheid van Edmondson (1999) en Schepers et al. (2008). De items en de manier waarop de items werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 1. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Het concept psychologische veiligheid omvat niet enkel de mate waarin je je in een bepaalde context veilig voelt, maar ook de mate

waarin je in die context durft spreken. In dit onderzoek houden we beide factoren apart. Na omkering van de negatief geformuleerde items (i.e., item 4, 5 en 8, waardoor positieve scores negatief werden en omgekeerd) bleek de interne consistentie voor zowel psychologische veiligheid (i.e., item 2, 5, 6 en 8) als spreekdurf (i.e., item 1, 3, 4 en 7) goed te zijn (Cronbach alfa = .73 en .75). Daarop werden scores voor psychologische veiligheid berekenend door de 4 items die hieraan refereren te middelen en werden scores voor spreekdurf berekenend door de 4 items die daaraan refereren te middelen.

- De items die polsten naar psychologische basisbehoeftebevrediging en de manier waarop deze vragen werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 1. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Zelfeffectiviteit werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op de meting van competentie van Chen et al. (2015) en de meting van zelfeffectiviteit van Sachitra en Bandara (2017; zie ook Duriez, 2022). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .90), waarop voor elke student een score voor zelfeffectiviteit werd berekend door alle items te middelen. Verbondenheid werd gemeten aan de hand van zeven items gebaseerd op de social adjustment scale van Baker en Syrik (1984) en op de meting van sense of belonging van het OECD (2019; zie ook Duriez, 2022). Na omkering van de negatief geformuleerde items (i.e., item 6 en 7) was de interne consistentie goed (Cronbach alfa = .91), waarop voor elke student een score voor verbondenheid werd berekend door de items te middelen. Autonomie werd gemeten aan de hand van drie items die ook werden gebruikt in Luyckx et al. (2009) en Duriez (2022). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .93), waarop scores voor autonomie werden berekend door de items te middelen.
- Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd gemeten aan de hand van tien zelf-geconstrueerde items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in Appendix 1. Alle items 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 verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd berekend door alle items te middelen.

Als extra indicator van algemeen welbevinden werden de studenten, al naargelang hun aanwezigheid, tijdens één, twee of drie groepsdiscussies in Vak 3 geobserveerd aan de hand van de Leuvense Welbevindenschaal (LWS; Laevers & Declercq, 2018; zie [hier](#)). Dit gebeurde door een docent die niet bij dit onderzoek betrokken is. De LWS is een observatieschaal om het welbevinden van baby's, peuters, kleuters, kinderen, jongeren en volwassenen te meten. Met de LWS maak je op basis van observatie een inschatting van hoe goed iemand zich lijkt te voelen in een bepaalde context. Aan de hand van een 5-puntenschaal werd het welbevinden gescoord (1 = uitgesproken tekenen van zich niet goed voelen; 2 = tekenen van zich niet goed voelen overheersen; 3 = een gemengd beeld; 4 = tekenen van genot en enthousiasme overheersen; 5 = uitgesproken tekenen van genot en enthousiasme). Het eerste, het derde en vijfde punt werden daarbij als volgt nader omschreven: 1 = kijkt bedrukt, reageert niet op de omgeving, vermijdt contact, trekt zich terug, is gespannen/onrustig, toont zich onzeker/angstig, is boos of daagt anderen uit; 3 = lijkt onverschillig/onbewogen, mimiek en houding zijn neutraal, tekenen van plezier noch onbehagen, oppervlakkige contacten met anderen; 5 = is blij, opgewekt en glundert, is spontaan/zichzelf, is ontspannen, straalt energie/levenslust uit, staat open voor de omgeving en gaat vlot in interactie met anderen. De scoring of zogenaamde 'scanning' kan korter of langer duren. In de korte procedure, de 'quickscan', wordt een score toegekend van zodra de observator het gevoel heeft dat die een score kan toekennen. Hier werd gekozen voor de

quicksan-methode. In totaal werden 59 van de 66 deelnemende studenten minstens één keer geobserveerd. De gemiddelde score voor geobserveerd welzijn was 3.22 (SD = 0.95). Deze score was niet significant gecorreleerd met veiligheid, zelfeffectiviteit en autonomie ($r = .16$, 01 , en $.12$, ns) maar wel met spreekdurf en verbondenheid ($r = .27$ en $.29$, $p < .05$).

Tot slot werden de eindscores voor Vak 1, 2 en 3 in rekening gebracht als indicatoren van de leeruitkomst. Gemiddeld genomen behaalden de studenten die aan ons onderzoek deelnamen op Vak 1 een score van 12.30 op 20 (SD = 2.76) en op Vak 2 een score van 13.81 op 20 (SD = 2.18). Voor Vak 3 werden de prestaties enkel beoordeeld in termen van niet-geslaagd (= 0) en geslaagd (= 1). Het eindresultaat voor Vak 3, dat wordt verkregen door het maken van een individueel verslag over een groepsexcursie en door het maken van een individuele opdracht, zagen we als een extra indicator van verworven inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit. De studenten die niet-geslaagd waren (N = 15) verschilden echter niet van de studenten die wel geslaagd waren (N = 50) in termen van zelf-gerapporteerd verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit (Mean = 1.52 en 1.71; $F(1, 64) = 0.43$, ns). Dit suggereert dat dit toch geen goede indicator is voor het verworven inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit, wat begrijpelijk is, want hier spelen ook andere elementen in mee (zoals schrijfvaardigheid).

3.2.2.2 Kwalitatieve metingen

Een beperkt aantal studenten werden uitgenodigd voor een semi-gestructureerd interview. Bij een dergelijk interview vertrekt de interviewer van een leidraad of interviewschema om het interview vorm te geven. De vragen worden vooraf vastgelegd en geordend, maar de interviewer hoeft zich niet aan de vooraf opgestelde leidraad te houden en hoeft de vragen niet in de vooropgestelde volgorde te doorlopen, waardoor die de vrijheid krijgt om door te vragen op onduidelijke of interessante antwoorden en zo het interview in een interessante richting kan sturen. Een goede interviewleidraad wordt gekenmerkt door: (1) een gemakkelijk begin waarbij het er vooral op aankomt om het gesprek op gang te brengen zonder dat de respondent al te veel moet nadenken (bijvoorbeeld via inleidende vragen), (2) een logische opeenvolging van de belangrijkste vragen of kernvragen, waarbij de meer algemene vragen de meer specifieke voorafgaan en waarbij de belangrijkste en moeilijkste vragen eerder in het tweede deel van de interviewleidraad aan bod komen, en (3) een duidelijk einde, wat doorgaans gevormd wordt door slotvragen waarmee gepolst wordt naar of de persoon die geïnterviewd wordt nog iets wil toevoegen aan wat reeds aan bod kwam. Tijdens het opstellen van de interviewleidraad worden de vragen best impliciet of expliciet voorzien van een indicatie van de vereiste antwoordtijd (Donche, 2015). De leidraad voor dit interview is te vinden in Appendix 1. In totaal werden 13 studenten geïnterviewd: vier Z-studenten zonder migratieachtergrond (Z1, Z2, Z3 en Z4) en negen A-studenten, waaronder vier met een Marokkaanse migratieachtergrond (A1, A2, A3 en A4), drie met een Turkse migratieachtergrond (A5, A6 en A7), één met een Filipijnse migratieachtergrond (A8) en één met een Poolse migratieachtergrond (A9). Daarnaast reflecteerde de betrokken docente ook nog over haar ervaringen gedurende dit project.

3.3 Resultaten

3.3.1.1 Kwantitatieve resultaten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werden drie analyses gedaan.

- In Analyse 1 werd het effect van de interventie tijdens het onthaal (= de acties die daar werden ondernomen) onderzocht. Voor alle afhankelijke variabelen of criteria – behalve voor de resultaten voor Vak 3 – werd via hiërarchische regressieanalyses onderzocht of de scores konden worden voorspeld op basis van achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding, en of een student al dan niet een A-student is), de conditie waarin een student terecht kwam (0 = het klassiek, 1 = het aangepast onthaal), en of het effect van de conditie waarin een student terecht kwam verschilt voor A-studenten. De achtergrondkenmerken werden daartoe toegevoegd in Stap 1, de conditie in Stap 2, en de interactie tussen de conditie en type student in Stap 3. Vooraleer de interactieterm werd berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. Voor de resultaten voor Vak 3 werd een vergelijkbare hiërarchische logistische regressieanalyse gedaan.
- In Analyse 2 werd het effect van de interventie in Vak 1 en Vak 2 (= de acties die daar werden ondernomen) onderzocht. Voor alle afhankelijke variabelen of criteria – behalve voor de resultaten voor Vak 3 – werd via hiërarchische regressieanalyses onderzocht of de scores konden worden voorspeld op basis van achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding, en of een student al dan niet een A-student is), de conditie waarin een student terecht kwam (0 = in homogene groepen in Vak 1 en didactiek als onderwerp in Vak 2, 1 = in heterogene groepen in Vak 1 en diversiteit als onderwerp in Vak 2), en of het effect van de conditie waarin een student terecht kwam verschilt voor A-studenten. De achtergrondkenmerken werden toegevoegd in Stap 1, de conditie in Stap 2, en de interactie tussen de conditie en type student in Stap 3. Vooraleer de interactieterm werd berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. Voor de resultaten voor Vak 3 werd een vergelijkbare hiërarchische logistische regressieanalyse gedaan.
- In Analyse 3 werd het gecombineerd effect van beide interventies onderzocht. Voor alle afhankelijke variabelen of criteria – behalve voor de resultaten voor Vak 3 – werd via hiërarchische regressieanalyses onderzocht of de scores konden worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken en de condities waarin een student terecht kwam (waarbij Conditie 1 = het klassiek dan wel het aangepast onthaal en Conditie 2 = in homogene groepen in Vak 1 en didactiek als onderwerp in Vak 2 versus in heterogene groepen in Vak 1 en diversiteit als onderwerp in Vak 2), en of het effect van de behandeling tijdens het onthaal (= Conditie 1) verschilt naargelang de behandeling in Vak 1 en Vak 2 (= Conditie 2). De achtergrondkenmerken werden toegevoegd in Stap 1, de condities in Stap 2, en de interactie tussen de condities in Stap 3. Vooraleer de interactieterm werd berekend, werden de benodigde variabelen gestandaardiseerd. Voor de resultaten voor Vak 3 werd een hiërarchische logistische regressieanalyse gedaan.

We overlopen hieronder de resultaten per analyse.

- Analyse 1 – Stap 1 was voor geen enkel criterium significant ($\Delta R^2 = .11, .05, .08, .11, .14$ en $.05$; $F(4, 43) = 1.29, 0.60, 0.96, 1.26, 1.67$ en 0.62 ; ns; voor respectievelijk veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht), behalve voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .39$; $F(4, 38) = 5.96$; $p < .001$). Het geobserveerd welzijn kon voorspeld worden op basis van leeftijd ($\beta = .59$, $p < .001$). Verder suggereerden deze analyses dat A-studenten zich minder veilig voelen in de klas ($\beta = -.31$, $p < .10$) en minder verbondenheid ervaren ($\beta = -.28$, $p < .10$). Tegen onze verwachtingen in was Stap 2 niet significant voor veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie (ΔR^2

= .02, .00, .02, .01 en .01; $F(1, 42) = 0.95, 0.10, 0.31, 0.56$, en 0.56 ; ns) en geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 37) = 1.62$; ns) maar wel voor verworven inzicht ($\Delta R^2 = .09$; $F(1, 42) = 4.29$, $p < .05$), wat erop wijst dat de interventie tijdens het onthaal (= de acties die daar werden ondernomen) het zelf-gerapporteerd inzicht dat studenten verwierven in etnisch-culturele diversiteit ten goede kwam. Stap 3 was niet significant voor veiligheid, zelfeffectiviteit, autonomie en verworven inzicht ($\Delta R^2 = .00, .01$ en $.02$; $F(1, 41) = 0.08, 0.25$ en 0.90 ; ns) en ook niet voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 33) = 0.46$; ns) maar randsignificant voor spreekdurf en verbondenheid ($\Delta R^2 = .06$ en $.08$; $F(1, 41) = 2.86$ en 3.79 ; $p < .10$), wat erop wijst dat het effect van deze interventie verschilt voor A- versus Z-studenten. Dergelijke interactie-effecten zorgen ervoor dat je de hoofdeffecten niet mag interpreteren. Om de interactie-effecten te interpreteren, werden de gemiddelde scores van vier groepen met elkaar vergeleken: Z-studenten die het klassiek onthaal volgden (Z0; $N = 19$), Z-studenten die het aangepast onthaal volgden (Z1; $N = 21$), A-studenten die het klassiek onthaal volgden (A0; $N = 3$) en A-studenten die het aangepast onthaal volgden (A1; $N = 5$). Een visualisatie van de interactie-effecten is te vinden in Tabel 3.5. Voor verbondenheid waren de groepsverschillen, ondanks de kleine aantallen in sommige groepen, randsignificant ($F(3, 44) = 2.26$, $p < .10$). De gemiddelden van Z0 en Z1 waren vergelijkbaar (Mean = 1.93 en 1.82), maar het gemiddelde van A0 lag duidelijk lager dan van A1 (Mean = -0.14 en 1.54). Het gemiddelde van Z0 en Z1 verschilde randsignificant van het gemiddelde van A0, maar omwille van de kleine aantallen was er geen significant verschil tussen de gemiddelden van A0 en A1. Deze gemiddelden suggereren dat het aangepast onthaal de verbondenheid die Z-studenten ervaren ongewijzigd laat, maar de verbondenheid die A-studenten ervaren verhoogt. Voor spreekdurf waren er geen significante groepsverschillen ($F(3, 44) = 0.28$, ns), maar ook hier geldt dat, waar de gemiddelden van Z0 en Z1 vergelijkbaar waren (Mean = 1.35 en 1.19), het gemiddelde van A0 duidelijk lager lag dan van A1 (Mean = 0.75 en 1.55). Deze gemiddelden suggereren dat het aangepast onthaal de spreekdurf van A-studenten verhoogt. Voor de resultaten voor Vak 1 was enkel Stap 1 in het model significant (Stap 1 = $F(4, 43) = 2.90$, $p < .05$; Stap 2 = $F(1, 42) = 1.49$, ns; Stap 3 = $F(1, 41) = 0.65$, ns). Het finale model was randsignificant ($F(6, 41) = 2.29$, ns). In dit model was enkel vooropleiding een significante predictor: een hogere vooropleiding voorspelde een beter eindresultaat. Voor de resultaten voor Vak 2 was geen enkele stap in het model significant (Stap 1 = $F(4, 43) = 0.58$, ns; Stap 2 = $F(1, 42) = 0.73$, ns; Stap 3 = $F(1, 42) = 0.26$, ns). Het finale model was evenmin significant ($F(6, 41) = 0.54$, ns). In dit model was ook geen enkele predictor significant. Voor de resultaten voor Vak 3 was geen enkele stap significant (Stap 1 = $\chi^2(4) = 7.67$, ns; Stap 2 = $\chi^2(1) = 0.15$, ns; Stap 3 = $\chi^2(1) = 0.43$, ns). Het finale logistisch regressiemodel was evenmin significant ($\chi^2(6) = 8.25$, ns). In dit finale model was ook geen enkele individuele predictor significant. De resultaten van de laatste stap in de analyses zijn per afhankelijke variabele of criterium te vinden in Tabel 3.2.

- Analyse 2 – Stap 1 was niet significant voor veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, autonomie en verworven inzicht ($\Delta R^2 = .12, .05, .04, .11, .04$ en $.03$; $F(4, 61) = 2.02, 0.82, 0.58, 0.68$ en 0.46 ; ns) maar randsignificant voor verbondenheid ($\Delta R^2 = .13$; $F(4, 61) = 2.34$, $p < .10$) en significant voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .17$; $F(4, 54) = 3.94$; $p < .01$). Het geobserveerd welzijn kon voorspeld worden op basis van leeftijd ($\beta = .45$, $p < .001$). Een gedetailleerde inspectie van de resultaten leert ook dat A-studenten zich signi-

ficant minder veilig voelen in de klas ($\beta = -.34$, $p < .05$) en significant minder verbondenheid ervaren ($\beta = -.36$, $p < .05$). Stap 2 was voor geen enkel criterium significant ($\Delta R^2 = .00$, .01, .01, .02, .02 en .00; $F(1, 60) = 0.17, 0.61, 0.05, 1.34, 0.96$ en 0.19 ; ns; voor respectievelijk veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, verworven inzicht), ook niet voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 53) = 0.00$; ns), wat erop wijst dat de interventie in Vak 1 en Vak 2 (= de acties die daar werden ondernomen) geen enkele afhankelijke variabele kon voorspellen. Stap 3 was eveneens voor geen enkel criterium significant ($\Delta R^2 = .00$, .00, .02, .00, .02 en .00; $F(1, 59) = 0.07, 0.03, 0.24, 0.21, 0.33$ en 0.09 ; ns; voor respectievelijk veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht), ook niet voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 52) = 0.43$; ns), wat erop wijst dat het effect van deze interventie niet verschilt voor A- versus Z-studenten. Voor de resultaten voor Vak 1 was enkel Stap 1 in het model significant (Stap 1 = $F(4, 61) = 4.55$, $p < .01$; Stap 2 = $F(1, 60) = 0.01$, ns; Stap 3 = $F(1, 59) = 0.93$, ns). Ook het finale model was significant ($F(6, 59) = 3.14$, $p < .05$). In dit model was enkel vooropleiding een significante predictor: een hogere vooropleiding voorspelde een beter eindresultaat. Voor de resultaten voor Vak 2 was enkel Stap 2 significant (Stap 1 = $F(4, 61) = 1.27$, ns; Stap 2 = $F(1, 60) = 4.99$, $p < .05$; Stap 3 = $F(1, 59) = 0.06$, ns). Het finale model was niet significant ($F(6, 59) = 1.71$, ns). In dit model was enkel de interventie die ondernomen werd in Vak 1 en Vak 2 een significante predictor. De studenten die voor Vak 2 werkten rond diversiteit haalden betere resultaten dan de studenten die voor Vak 2 werkten rond didactiek. Voor de resultaten voor Vak 3 was geen enkele stap significant (Stap 1 = $\chi^2(4) = 2.76$, ns; Stap 2 = $\chi^2(1) = 0.00$, ns; Stap 3 = $\chi^2(1) = 0.19$, ns). Het finale logistisch model was evenmin significant ($\chi^2(6) = 2.96$, ns). In dit model was geen enkele predictor significant. De resultaten van de laatste stap in de analyses zijn per afhankelijke variabele of criterium te vinden in Tabel 3.3.

- Analyse 3 – Stap 1 is exact dezelfde stap als in Analyse 1, dus de resultaten hiervan hoeven we niet te herhalen. Stap 2 bevestigt de eerder gevonden resultaten van de interventie. Deze stap was niet significant voor veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie ($\Delta R^2 = .03, .02, .03, .05$ en $.06$; $F(2, 41) = 1.07, 0.46, 0.48, 1.21$ en 1.62 ; ns), en ook niet voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .03$; $F(2, 36) = 0.97$; ns), maar was wel randsignificant voor verworven inzicht ($\Delta R^2 = .11$; $F(2, 41) = 2.68$, $p < .10$). Een gedetailleerde inspectie van de resultaten bevestigt de aanwezigheid van een hoofdeffect van de eerste interventie (= de acties die ondernomen werden tijdens het onthaal; $\beta = .33$, $p < .05$) op verworven inzicht, de afwezigheid van andere hoofdeffecten van deze interventie, en de afwezigheid van enig hoofdeffect van de interventie in Vak 1 en Vak 2 (= de acties die daar ondernomen werden). Stap 3 was niet significant voor veiligheid, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht ($\Delta R^2 = .00, .00, .00, .00$ en $.03$; $F(1, 40) = 0.05, 0.08, 0.09, 0.93$ en 1.33 ; ns) en ook niet voor geobserveerd welzijn ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 35) = 0.01$; ns) maar wel voor spreekdurf ($\Delta R^2 = .09$; $F(1, 40) = 4.25$, $p < .05$), wat erop wijst dat beide interventies doorgaans niet interageren, maar wel als het aankomt op spreekdurf. Om dit interactie-effect te interpreteren, werd er gekeken naar de gemiddelde score in elk van de vier experimentele groepen (Groep 1, Groep 2, Groep 3 en Groep 4; zie hoger). Uit deze analyses blijkt dat de groepsverschillen niet significant waren ($F(3, 44) = 1.42$, ns), maar toch scoort Groep 1 (die geen interventies kreeg) gemiddeld genomen duidelijk lager dan de andere groepen. De gemiddelden van respectievelijk Groep 1 tot en met Groep 4 waren 0.73, 1.82, 1.38 en 1.13). Deze interactie

suggereert dat ook de tweede interventie voor iets meer spreekdurf zorgt, maar dat, als beide interventies gecombineerd worden, ze elkaar wat tegenwerken. Dit is een vreemde bevinding, waar we niet dieper op ingaan omdat de groepsverschillen niet significant waren en omdat de kans dat hier een driewegsinteractie aan het werk is, reëel is, en de groepen te klein zijn om dit verder uit te spitten. Voor de resultaten voor Vak 1 was Stap 1 en Stap 3 in het model significant (Stap 1 = $F(4, 43) = 2.90$, $p < .05$; Stap 2 = $F(2, 41) = 0.96$, ns; Stap 3 = $F(1, 40) = 4.46$, $p < .05$). Ook het finale model was significant ($F(7, 40) = 2.73$, $p < .05$). In het finale model was vooropleiding een significante predictor: een hogere vooropleiding voorspelde een beter eindresultaat. Daarnaast was ook de interactie tussen beide interventies significant. Om dit interactie-effect te interpreteren, werd er gekeken naar de gemiddelde score in elk van de vier experimentele groepen (Groep 1, Groep 2, Groep 3 en Groep 4; zie hoger). Uit deze analyses blijkt echter dat de groepsverschillen niet significant waren ($F(3, 44) = 0.25$, ns). We gaan hier dan ook niet dieper op in. De gemiddelden van respectievelijk Groep 1 tot en met Groep 4 waren 12.54, 13.18, 13.00 en 12.33) en verschilden amper van elkaar. Voor de resultaten voor Vak 2 was Stap 2 significant en Stap 3 randsignificant (Stap 1 = $F(4, 43) = 0.58$, ns; Stap 2 = $F(2, 41) = 3.47$, $p < .05$; Stap 3 = $F(1, 40) = 3.54$, $p < .10$). Het finale model was randsignificant ($F(7, 40) = 1.95$, $p < .10$). In dit model was de interventie die ondernomen werd in Vak 1 en Vak 2 een significante predictor. De studenten die voor Vak 2 werkten rond diversiteit haalden betere resultaten dan de studenten die voor Vak 2 werkten rond didactiek. Daarnaast was ook de interactie tussen beide interventies randsignificant. Om dit interactie-effect te interpreteren, werd er gekeken naar de gemiddelde score in elk van de vier experimentele groepen (Groep 1, Groep 2, Groep 3 en Groep 4; zie hoger). Uit deze analyses blijkt dat de groepsverschillen significant waren ($F(3, 44) = 4.61$, $p < .01$). De gemiddelden van respectievelijk Groep 1 tot en met Groep 4 waren 12.64, 15.45, 13.92 en 14.58). Deze gemiddelden suggereren dat de eerste interventie het effect van de tweede interventie wat tegenwerkt. Dit is een vreemde bevinding, waar we niet dieper op ingaan omdat het gevonden hoofdeffect van de interventie in Vak 1 en 2 overeenind lijkt te blijven. Voor de resultaten voor Vak 3 was geen enkel stap in het model significant (Stap 1 = $\chi^2(4) = 7.67$, ns; Stap 2 = $\chi^2(2) = 0.19$, ns; Stap 3 = $\chi^2(1) = 0.07$, ns), en dus was ook het finale logistisch model niet significant ($\chi^2(6) = 7.34$, ns). Dit finale model suggereert wel dat A-studenten minder kans maken om te slagen voor dit vak dan Z-studenten. Van de 7 A-studenten slagen er slechts 4 (57.1%), terwijl er van de 40 Z-studenten 33 slagen (82.5%). Hier mag echter niet te veel gewicht aan geven worden, want als we kijken naar de volledige groep deelnemende studenten (en niet enkel naar studenten die aan het onthaal deelnamen), is dit effect niet significant (zie Analyse 2): in dit geval slagen 66.7% van de A-studenten en 79.2% van de Z-studenten. De resultaten van de laatste stap in de analyses zijn per afhankelijke variabele of criterium te vinden in Tabel 3.4.

3.3.1.2 Kwalitatieve resultaten

3.3.1.2.1 Ervaringen van studenten

Uit de inleidende vragen kunnen we concluderen dat de studenten over het algemeen vinden dat diversiteit op positieve wijze aan bod komt in de opleiding. De studenten lijken overwegend het gevoel te hebben zichzelf te kunnen zijn en als persoon gewaardeerd te worden (veelal maar niet altijd met inbegrip van hun etnisch-culturele achtergrond; een vraag die vooral voor

A-studenten relevant was). Moslima's die gewoonlijk een hoofddoek dragen, zijn vooral opgetogen over het feit dat een hoofddoek toegelaten is op KdG. Toch schuiven sommige A-studenten ook negatieve ervaringen naar voor, en sommigen wijzen op een constructieve manier op de nadelen van de huidige manier van werken (o.a. de klasgesprekken) en op een aantal zaken waar te weinig rekening mee wordt gehouden. Meer initiatieven waardoor studenten elkaar beter kunnen leren kennen zijn welkom, evenals meer groepsgesprekken over etnisch-culturele diversiteit. Bij voorkeur in meer diepgaand en in kleine groepjes. De docent moet die gesprekken dan wel in goede banen leiden opdat iedereen zich gehoord en veilig zou (blijven) voelen, wat nu niet altijd zo is. Meer waardering voor anderstaligheid is ook wenselijk, evenals gerichte suggesties om anderstalige studenten te helpen hun Nederlands te verbeteren. Sommige A-studenten geven aan dat ze zich vooral gewaardeerd voelen door docenten en minder door hun medestudenten en dat het op stage moeilijker is om zichzelf te zijn dan aan KdG.

- Komt diversiteit voldoende aan bod in de opleiding? De Z-studenten vinden van wel. Z4 vindt dat er op vlak van etnisch-culturele diversiteit een grote openheid heerst en Z2 heeft het gevoel dat iedereen welkom is. De meeste A-studenten geven ook aan van wel. A4 ziet meer aanvaarding van diversiteit op KdG dan in het middelbaar en is opgetogen omdat je er een hoofddoek mag dragen. Ook A3 vindt dat fijn. Ze stipt aan dat ze daar aanvankelijk gestresseerd rond was, maar dat ze goed ontvangen is en het gevoel heeft dat ze zichzelf kan zijn. Ze wijst wel op een gebrek aan diversiteit in de stagescholen. A2 (eveneens een studente met hoofddoek) merkt op dat er aan KdG veel meer etnisch-culturele diversiteit is dan ze had gedacht, dat alle culturen en religies echt wel betrokken worden, en dat ze zich daardoor aangesproken voelt. Ze heeft nog nooit het gevoel gehad buitengesloten te worden, of dat er geen rekening met haar wordt gehouden. Ze geeft aan dat etnisch-culturele diversiteit vooral in het vak "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1" (= Vak 3) op een goede manier aan bod komt, en looft het feit dat er een goede diversiteitscoördinator en een gebedsruimte is. A6 heeft het gevoel dat iedereen welkom is op KdG en dat het niet uitmaakt welke taal je spreekt of hoe je eruitziet. A8 geeft aan er voldoende wordt gedaan in de opleiding, ook al was dat moeilijk door corona. In haar beleving is er wel minder diversiteit op KdG dan op sommige andere hogescholen, maar dat speelde mee in haar keuze voor KdG. Volgens haar zijn de verwachtingen er hoger, waardoor het moeilijker is om er je diploma te halen maar waardoor je ook meer leert. Enkel A1 geeft aan zich in de opleiding vaak alleen te voelen en vaak niet de eerste stap te durven zetten naar medestudenten omwille van haar hoofddoek. Voor haar is het nieuw dat haar hoofddoek een barrière creëert. Zij vindt dat etnisch-culturele diversiteit te weinig aan bod komt, behalve in het vak "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1" (= Vak 3). In de klassikale discussies die daar gehouden worden, voelt ze zich vaak alleen. Ze zegt een sterke mening te hebben die ze dan probeert te onderbouwen opdat anderen zouden begrijpen vanwaar die komt, maar ze heeft het gevoel dat haar medestudenten afgeschrikt worden doordat ze meestal een weerwoord klaar heeft. A7 betreurt dan weer dat, als etnisch-culturele diversiteit aan bod komt in klasgesprekken, daar te weinig tijd voor wordt uitgetrokken.
 - Wanneer komt diversiteit positief aan bod? De Z-studenten vinden dat diversiteit positief aan bod komt. Z2 benadrukt dat zij denkt dat iedereen gelijk behandeld wordt. Z1 verwijst in dit kader naar het vak "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1" (= Vak 3) dat haar naar eigen zeggen veel bewuster heeft gemaakt van etnisch-culturele diversiteit en wat dat met zich meebrengt. Ze verwijst specifiek naar de stadswandeling

en de resultaten van een experiment dat aangeeft dat kinderen doorgaans een voorkeur hebben voor witte poppen, iets wat er voor haar 'inhakte'. In dit vak wordt met stellingen gewerkt om discussies uit te lokken. Z1 geeft aan dat, als je dan verhalen hoort, dat je ogen opent en je mening verandert. Ze zegt dat ze niet wist dat het zo erg was, en dat het echt verschrikkelijk moet zijn als mensen je zo negatief bekijken of behandelen. Ze is dan ook van mening dat het haar taak is kinderen meer bewust te maken rond dit thema. Ook de A-studenten vinden dat diversiteit positief aan bod komt. A3, A4, A5 en A6 verwijzen naar de goede klassfeer. A4 (een studente met een Turkse achtergrond) stipt aan dat ze voor het eerst ook medestudenten met een Turkse achtergrond leerde kennen, en dat ze daar blij om is omdat ze dat soort vriendinnen al jaren zocht. A1, A2, A3, A4, A6 en A8 verwijzen naar meerdere vakken (o.a. "Onderwijs in Vlaanderen" en "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1"), de inhoud ervan, en de inbreng en de houding van de docenten. Vooral de (verwelkomende) houding van Lien De Coninck wordt erg gewaardeerd, en het feit dat zij, zoals A4 het verwoordt, erop hamert dat je moet openstaan voor andere culturen want dat je hier anders eigenlijk echt niet op je plek zit. A9 verwijst dan weer naar de muzische lessen waar diversiteit via voorbeelden goed tot uiting komt. Over de discussies in "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1" zegt A8 dat die helpen om samen tot iets te komen (andere inzichten, een andere mening, ...), al wijst A3 erop dat sommige studenten daar al wel eens, zonder het te beseffen, beledigend uit de hoek kunnen komen. A7 herinnert zich dan weer vooral een discussie over racisme waarvan ze het gevoel had dat sommige medeleerlingen echt uiting konden geven aan wat ze hadden meegemaakt; iets wat haar het gevoel gaf zich in een 'safe space' te bevinden.

- o Wanneer komt diversiteit negatief aan bod? De Z-studenten vinden niet dat etnisch-culturele diversiteit negatief aan bod komt. Z3 geeft wel aan dat zij dat als wit persoon misschien ook wel minder snel zou merken. Een deel van de A-studenten herinnert zich niets negatiefs (A1, A2 en A6). A5 stipt aan dat diversiteit soms negatief aan bod komt in de online lessen omdat het daar moeilijker is om te volgen en vragen te stellen. A3 vindt wel dat er sneller over diversiteit gepraat zou mogen worden (= vanaf de start van de opleiding). Nu had ze aanvankelijk het gevoel dat ze werd voorbereid op "de perfecte kleuterklas", waar iedereen Nederlands spreekt, niemand problemen heeft en niemand bagage met zich meedraagt. A4 geeft aan dat ze doorgaans wel het gevoel heeft dat er ruimte is om perspectieven uit te wisselen, maar heeft toch ook de ervaring dat sommige docenten anders tegen haar gingen doen als ze ontdekken dat ze een Turkse achtergrond heeft en een moslima is. Ze zegt dat het al wel gebeurd is dat ze zich daardoor buitengesloten voelde. A8 wijst op de nadelen van de lessen waarin er ruimte is om over diversiteit te discussiëren, omdat die soms tot hevige meningsverschillen en ruzies leiden waarbij de docenten onvoldoende ingrijpen. Daardoor ging zij zich minder veilig voelen. A9 geeft aan dat er volgens haar vaak snel geoordeeld wordt, dat sommige leerlingen zich daardoor buitengesloten voelen en dat zij twee studenten kent die daarom gestopt zijn: zij hadden het gevoel dat ze hun mening niet konden zeggen en dat ze uitgelachen werden omwille van hun achtergrond. Als oplossing suggereert zij om meer in te zetten op gesprekken in kleine groepjes, op spelletjes om elkaar op een andere manier te leren kennen en op het onthaal. A7 herinnert zich een groepswork over 'allochtonen in de kleuterklas', waarbij ze het

gevoel had dat de 'Belgen' over haar heen aan het praten waren. Als ze dan iets inbracht, kreeg ze de reactie 'dat kan niet', waardoor ze haar ervaringen geminimaliseerd zag. Daarop liet ze haar irritatie blijken, maar dit had weinig effect. Ze zegt dat ze dat misschien beter onder woorden had kunnen brengen, maar dat dat wel durf vereist, en dat het eigenlijk niet haar verantwoordelijkheid is om haar medestudenten dingen bij te leren. A3 stipt in dat kader aan dat niet iedereen evenveel diversiteit gewoon is, dat niet iedereen daardoor voeling heeft met wat wel of niet beledigend is, en dat je mensen dat niet kwalijk kunt nemen, zolang ze maar open staan om bij te leren. Zij heeft het gevoel dat de groepsdiscussies daartoe bijdragen.

- Voel je je als persoon gewaardeerd en kun je je jezelf zijn? De Z-studenten geven over het algemeen aan van wel. Z1 geeft aan dat haar klas een erg hechte groep is, en dat ze daar heel dankbaar voor is. Daarenboven geeft zij ook aan dat de klas een goeie band heeft met alle docenten, dat ze dat heel fijn vindt, en dat dat niet te vergelijken valt met het middelbaar omdat de leerkrachten daar 'hoger' leken te staan. Ook Z4 geeft aan zich meer gewaardeerd te voelen dan in het middelbaar (o.a. inzake haar geaardheid). Z3 geeft wel aan dat er volgens haar te weinig ruimte voor creativiteit is, waardoor er grenzen zijn aan wie je kan zijn en wat je kan doen. Ook de A-studenten voelen zich over het algemeen gewaardeerd. A2, A3, A5 en A8 geven dit expliciet aan. A4 geeft zelfs aan soms wat te hard zichzelf te zijn (zij vindt zichzelf een flapuit die soms nogal luid kan zijn). A1 voelt zich dan wel weer gewaardeerd, maar wil niet echt zichzelf zijn omdat ze dat niet gepast zou vinden in een schoolse context (zij denkt dat ze dan ongepast veel grapjes en dergelijke zou maken). A8 geeft aan dat de klasgroep wel hechter was in het begin van het jaar. A9 voelt zich soms uitgesloten omdat ze een gespreid traject volgt en daardoor niet echt het gevoel heeft bij de groep te horen. Maar ze voelt zich wel goed binnen haar klasgroep omdat je daar vragen aan elkaar kan stellen. A7 voelt vooral waardering voor haar persoon bij docenten, maar minder bij haar medestudenten, maar denkt wel op steun van de docenten te kunnen rekenen om dat te verbeteren. A6 heeft dan weer soms het gevoel zichzelf te kunnen zijn, maar soms ook niet. Vooral in de taallessen is dat voor haar minder evident.
- Is er waardering voor je achtergrond? Aangezien deze vraag voornamelijk bedoeld was voor A-studenten, staan we specifiek stil bij hun antwoorden, temeer daar de Z-studenten aangeven dat dit niet zozeer op hen van toepassing is. Z3 geeft in dit kader aan blank en geprivilegieerd te zijn, waardoor zij het misschien ook niet zou zien als er niet genoeg waardering is voor mensen hun etnisch-culturele achtergrond. A4, A5 en A7 geven expliciet aan dat er waardering is voor hun etnisch-culturele achtergrond. A7 geeft wel aan dat dat vooral van docenten komt en minder van medestudenten. Ook A3 ervaart vooral van de docenten oprechte interesse, maar dat de klas zo multicultureel is, helpt haar ook. A6 geeft aan dat ze die waardering vooral voelde door een videofragment over migratie in het vak "Kleuteronderwijs in de maatschappij 1". Doordat de beelden zo herkenbaar waren, voelde ze zich in die mate gesteund dat het haar zelfs aan het wenen bracht. Ze vond dit des te positiever omdat haar medestudenten dat opmerkten en daardoor beter gingen beseffen hoe het is om een migratieachtergrond te hebben. A1 voelt heel scherp aan dat ze in de maatschappij minder kansen krijgt, en geeft aan dat ze daardoor op stage haar hoofddoek niet durft te dragen, maar voelt zich op de campus eigenlijk wel gewaardeerd, onder andere doordat de docent ontwikkelingspsychologie haar in de eerste les aansprak op haar hoofddoek en expliciet de boodschap gaf dat daar plaats voor is; iets wat dan werd beaamd door haar medestudenten. A8 vindt dan weer dat mensen hun achtergrond weinig aan bod komt, en dat

er enkel tijdens het onthaal expliciet gepolst werd naar wat iemand uniek maakt. A2 ervaart dan doorgaans weer weinig oprechte, positieve interesse. Wanneer een docent wel oprechte interesse vertoont, dan ervaart ze dit als heel aangenaam. A9 voelt zich over het algemeen gewaardeerd, behalve in haar Poolse achtergrond. Wat haar Poolse achtergrond betreft, geeft ze aan dat ze tijdens examens vaak te horen krijgt dat ze merken dat ze een andere thuistaal heeft. Daardoor krijgt ze het gevoel dat ze daar iets aan moet doen, maar ze vindt dat daar geen hulp bij geboden wordt. Over het algemeen vindt zij dat er te weinig hulp geboden wordt aan studenten, en dat niet iedereen weet waar ze terecht kunnen omdat de uitleg die daarover gegeven wordt vaak te algemeen is.

De kernvragen waren bedoeld om te weten te komen hoe studenten de acties die werden ondernomen hebben ervaren. De antwoorden op deze vragen worden hieronder gehergroepeerd opdat ze optimaal inzicht zouden geven op hoe studenten de verschillende acties hebben ervaren. We gaan eerst in op de interventies tijdens het onthaal. Hieruit blijkt vooral dat het onthaal positief ervaren wordt. Dit geldt zowel voor het klassiek als voor het aangepast onthaal. De vragen die in het interview gesteld werden, bleken niet specifiek genoeg om de meerwaarde van het aangepaste onthaal op het spoor te komen: studenten leken vooral blij met het onthaal (hoe dat er ook moge uitzien) omdat dit hun de kans gaf hun medestudenten te leren kennen. Het diversiteitsaspect bleek daarbij niet echt aanwezig in de beleving van studenten.

- Voor de interventies tijdens het onthaal werd er gepolst of studenten ervaren hebben dat er tijdens het onthaal werd ingezet op gemeenschappelijke kenmerken tussen studenten en werd hen gevraagd wat hun gevoel was bij het onthaal. Niet alle studenten volgden het onthaal (A1, A3 en A5), sommige volgden het klassiek onthaal (Z2, Z3, A6, A8, en A9) en sommige het aangepast onthaal (Z1, Z4, A4 en A7). De studenten die het klassiek onthaal volgden, hadden hier een goed gevoel bij. Z1 en Z3 gaven aan dat je zo elkaar beter leert kennen, en kunt ontdekken wat anderen belangrijk vinden. A8 gaf aan dat ze het goed vond dat ze zo haar medestudenten kon leren kennen, dat ze het fijn vond dat er ook waardering was voor hobby's, en dat ze daar een groepsgevoel door kreeg. A2 gaf aan dat er meteen een open communicatiestijl en een goede sfeer in de klas was, dat mensen naar elkaar luisteren, veel lachten, echt op elkaar betrokken waren en dat iedereen zich daarvoor op zijn gemak voelde. A6 vond het onthaal wat stresserend omdat ze nog niemand kende. Ook de studenten die het aangepast onthaal volgden, hadden hier een goed gevoel bij. Z4 vond dit een goede ijsbreker en vond het fijn om even in de diepte gegooid te worden. Z1 gaf aan dat ze hier heel bij mee was en dat ze het fijn vond om haar medestudenten al wat te kunnen leren kennen voor de start van het academiejaar. Zij volgde het jaar tevoren een andere opleiding, maar had daar, door de coronasituatie, weinig contacten en vreesde dat dit weer zo zou zijn, waardoor het onthaal een ware opluchting was. Ook A7 gaf aan dat het aangenaam was om zo nieuwe mensen te leren kennen. A4 geeft expliciet aan hier niet bij etnisch-culturele verschillen stil te hebben gestaan. A4 vond het fijn dat er expliciet naar achtergrondkenmerken werd gevraagd en, vooral, dat de docent er dan nadien ook mee aan de slag ging, onder andere door in één van de eerste lessen te zeggen dat er meer moslima's dan christenen in de klas bleken te zitten.

Vervolgens gingen we in op een concrete actie die bij alle studenten werd doorgevoerd in het kader van Vak 1 en Vak 2 maar die vooral gericht was op A-studenten (i.e., de actie die betrekking had op het meer inclusief maken van het studiemateriaal) en op de spreekdurf van

studenten. Die is voor iedereen relevant, maar ook vooral voor A-studenten. Wat het studiemateriaal betreft, gaven de meeste A-studenten aan dat ze zich daarin herkenden. Sommigen vonden het moeilijk om zich daar in te herkennen, maar dit leek niet met hun etnisch-culturele achtergrond te maken te hebben. De spreekdurf van studenten leek vooral af te hangen van hun persoonlijkheid. De meesten gaven expliciet aan dat hun etnisch-culturele achtergrond daarin niet meespeelt. Veel studenten lijken niet te durven spreken. Sommigen geven aan dat het zou helpen als ze hun groepjes zelf zouden kunnen samenstellen, als de discussies in kleinere groepjes zouden worden gehouden, en als de docent de sfeer beter zou bewaken.

- Herken je jezelf in het studiemateriaal bij Vak 1 en Vak 2? De Z-studenten geven aan van wel, al vindt Z4 (één van de weinige mannelijk studenten in de opleiding) dat er weinig aandacht is voor gender en seksualiteit. Bij de A-studenten is het beeld gemengd. A4, A6 en A7 geven aan dat het studiemateriaal heel herkenbaar is, en ook A1 en A5 geven aan dat de voorbeelden aansluiten bij hun achtergrond (en interesses). A3 had daardoor het gevoel in een moderne maatschappij te zitten. A2 en A8 konden zich niet direct voorbeelden herinneren. A6 en A9 gaven aan dat het fijn was dat er thema's zijn waarbij je je mening kon geven of waarover je in gesprek kon gaan, maar voor A9 waren dat geen zaken waar ze zich in herkende. Zij geeft ook aan dat het moeilijk was om zich aan te passen omdat je erg zelfstandig moest werken in groep en dat ze daar te weinig uitleg en hulp bij kregen. Zij geeft aan dat ze daar niet veel heeft bijgeleerd, maar dit lijkt niets te maken te hebben met haar etnisch-culturele achtergrond of de aard van het studiemateriaal.
- Durf je iets te zeggen wanneer jouw mening verschilt van de mening van de meerderheid? De Z-studenten zien hier geen problemen. Z1 geeft aan soms nogal een sterke mening te hebben, maar dat de docent voor alles open leek te staan en dat alles wat studenten zeiden OK was. Z4 geeft aan dat de klas voor hem een veilige omgeving is. Z2 geeft dan weer aan nooit meteen haar mening te zeggen en liever te luisteren naar andere meningen om dan een eigen mening te vormen. Wanneer daarop doorgevraagd werd, gaf ze aan dat ze in kleine groepjes wel haar mening durft zeggen en dat er in de klas altijd wel iemand is die haar mening vertolkt. Ze geeft ook aan dat er in Vak 3 soms wel hevige discussies waren, en dat sommige studenten daardoor misschien in de toekomst minder hun mening zullen durven uiten uit schrik dat het niet goed zou zijn. Z3 zegt graag ruimte te nemen om haar mening te verkondigen, maar had het gevoel dat dat wel kon, en dat de discussies respectvol verliepen, waardoor je ook van andere kon leren en eventueel je mening kon bijstellen. De A-studenten vonden dit moeilijker, maar geven doorgaans aan dat dit eerder met hun persoonlijkheid dan met hun etnisch-culturele achtergrond te maken heeft. A4 heeft er geen problemen mee haar mening te geven in de klas. Ook A2 heeft daar geen problemen mee. Zij geeft aan meestal een sterke mening te hebben die niet zo snel zal veranderen. Ook A3 heeft daar geen problemen mee, maar vindt dat er nog niet zoveel zo'n gesprekken zijn geweest. A6 en A5 geven aan dit klassikaal doorgaans niet te doen. A6 zegt dat ze dat indien nodig nadien wel zou doen tegen de docent. Ze zegt er wel bij dat, als ze ervan overtuigd is dat haar mening klopt, zij die ook wel klassikaal zou verdedigen. A8 geeft aan dat niet te durven, maar benadrukt dat dit los staat van haar etnisch-culturele achtergrond en dat ze liever op de achtergrond blijft. Het lijkt erop dat de discussies haar niet altijd goed deden, want ze geeft ook aan dat de dynamiek binnen de klas veranderd is na een klasdiscussie en dat ze nadien haar mening niet meer durfde te geven. Zij geeft aan dat, om te durven spreken, het voor haar nodig is dat er nog meer benadrukt wordt dat iedere mening OK is voordat er een groepsdiscussie wordt gestart. Zij vindt

sommige medestudenten te dominant, en heeft, door een eigen agressieprobleem, schrik dat ze daar dan te heftig op zou reageren, dus houdt ze zich liever afzijdig. Ze geeft aan dat het haar zou helpen als ze haar groep zelf zou kunnen samenstellen. Ook voor A7 hangt dit haar spreekdurf af van wie de discussiepartners zijn. Zelf heeft ze het gevoel in een minderheidspositie te staan. Dat vindt ze op zich niet erg, maar zij vindt sommige medestudenten vrij bekrompen en ze vindt het storend dat zij zo hard veralgemenen. A1 durft haar mening wel zeggen als die verschilt van de meerderheid. Ze vindt dat de discussies goed liepen in kleine groepjes maar niet klassikaal. In zo'n situaties voelt het voor haar soms aan alsof ze persoonlijk aangevallen wordt. Daardoor voelt ze zich vaak alleen, ook al heeft ze wel het gevoel dat de meeste van haar medestudenten voor veel openstaan. Toch stoort ze zich vaak aan een aantal medestudenten omdat ze het gevoel krijgt dat die geen moeite willen doen om zich een meer inclusieve houding aan te meten. Ze geeft aan dat, als ze het gevoel blijft hebben dat ze niet kan doordringen tot haar medestudenten, ze haar mening in de toekomst ook niet meer zal inbrengen.

Daarna werd gepolst naar het effect van de acties in Vak 1 en 2 (i.e., de variaties in de groeps-samenstelling in Vak 1 en in het onderwerp van het groepswork in Vak 2). Of de studenten aan deze acties onderworpen werden, hing af van de conditie waarin ze terecht kwamen. De vragen die daarnaar polsten, bekijken we dan ook per conditie. Voor wat de groeps-samenstelling betreft, kunnen we besluiten dat, wie in een homogene groep terecht kwam, zich daar vaker niet dan wel van bewust was. Logisch ook, want als daar dan expliciet naar gevraagd wordt, doe je hen focussen op de verschillen binnen hun groep. De studenten die in een heterogene groep werden ingedeeld, merkten dit veelal (maar niet altijd) wel op. De meeste studenten geven aan dat ze denken dat het voor hun spreekdurf weinig belang heeft of ze in een homogene dan wel heterogene groep worden ingedeeld. Belangrijker lijkt dat ze goed kunnen opschieten met hun medestudenten en dat ze op persoonlijk vlak raakvlakken vinden. Verder komt hieruit naar voor dat studenten liever zelf hun groep zouden samenstellen, al zien sommige studenten wel de voordelen van heterogeniteit in. Sommige studenten geven aan dat wat meer structuur die ervoor zorgt dat iedereen (veilig) het woord kan nemen, zou helpen. Voor wat het effect van het onderwerp van het groepswork in Vak 2 betreft (didactiek of diversiteit), lijkt rond didactiek werken, zoals te verwachten was, weinig impact te hebben op het inzicht in diversiteit dat Z-studenten verwerven. Voor de A-studenten lijkt dit wat anders, vermoedelijk omdat zij ook dan onvermijdelijk in contact komen met mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond. De A-studenten die rond diversiteit werkten, zijn erg positief over dat dit kon. Ze geven door-gaans aan meer inzicht in hun eigen vooroordelen te hebben verworven, en denken ook dat dit geldt voor de andere studenten in hun groep. Ze stelden vaak ook vast dat sommige Z-studen-ten toch ook erg met dit thema begaan zijn en doorgaans ook openstaan om over dit thema bij te leren. Opvallend is dat niet alleen de Z- maar ook de meeste A-studenten zichzelf eerder als geprivilegieerd zien. Wellicht heeft dit ermee te maken dat dit allemaal studenten zijn die een hogere opleiding volgen en beseffen dat dit niet voor iedereen is weggelegd.

- In Vak 1 werden de groepjes gericht samengesteld. Sommige groepjes werden zo samen-gesteld dat de studenten erin de belangrijkste kernmerken gemeenschappelijk hadden. In andere groepjes werd er net voor gezorgd dat dat niet zo was. In welk soort groepje denk je dat jij terecht kwam, en denk je dat dit een invloed had op je gevoel van erbij horen en/of je spreekdurf? Van de Z-studenten die in een homogene groep werden ingedeeld,

gaf Z1 dat ze zich goed voelde in haar groepje. Ze denkt dat iedereen gelijkaardige achtergrondkenmerken had, behalve één A-student die er vaak niet was en is gestopt. Ze geeft aan dat haar spreekdurf eerder afhangt van de personen in haar groep dan van hun etnisch-culturele kenmerken, en dat groepswork veel minder vlot loop als ze moet samenwerken met mensen waar ze zich minder goed bij voelt. Z2 had niet het gevoel dat haar groep zo homogeen was. Zij merkt op dat sommige kenmerken wel overeenkwamen, maar andere niet. Ze geeft aan liever verschillende persoonlijkheden bij elkaar te hebben. Z3 had wel opgemerkt dat haar groep enkel bestond uit 'typische' blanke Vlaamse meisjes zonder 'extra achtergrond' en met eenzelfde religie. Ze geeft aan dat dit voor haar niet echt uitmaakt en dat ze sowieso haar mening wel zou durven geven, maar geeft ook aan dat het qua zelfzekerheid wel helpt om bij vriendinnen te zitten, en dat het gemakkelijker is meningen te delen in kleine groepjes. Van de A-studenten die in een homogene groep werden ingedeeld, had A2 de indruk dat iedereen kon zeggen wat hij wou en dat de mensen in zijn groepje wel vaak dezelfde mening hadden. A5 gaf aan dat de studenten in haar groep deels hetzelfde waren, maar ook heel verschillend. Ze denkt dat ze tegen iedereen wel haar mening zou zeggen (in kleine groepjes), ongeacht of de andere studenten dezelfde achtergrond hebben of niet. A8 geeft aan dat zij niet het gevoel van gedeelde kenmerken had. Zij denkt dat haar spreekdurf niet samenhangt met deze achtergrondkenmerken. Hetzelfde kan gezegd worden voor A3, maar zij vond de verschillen verrijkend. Ook voor A1 viel vooral het verschil op. Zij vond dit prima, en had het gevoel dat ze haar mening wel kon delen, al gaf ze aan dat er niet veel zo'n gesprekken waren. De Z-student die in een heterogene groep werd ingedeeld (Z4) heeft dit niet gemerkt en geeft aan dat dit voor hem niet uitmaakt. Van de A-studenten die in een heterogene groep werden ingedeeld, merkten sommigen de heterogeniteit wel op (A9) en anderen niet (A6). Nog anderen hebben hier niet echt op gelet (A4 en A7). Voor A6 viel vooral op dat alle studenten in de groep VDAB-studenten waren, wat haar op haar gemak stelde, waardoor ze gemakkelijker haar mening durfde geven. Dat de groep heterogeen was samengesteld, viel daardoor blijkbaar niet op. Voor A4 zijn achtergrondkenmerken ondergeschikt aan de sfeer binnen de groep. A9 geeft aan dat het in het begin voor haar wel aanpassen was en dat ze zich aanvankelijk wat afsloot, maar dat dit nadien beterde. Zij geeft aan dat, als je met vrienden kunt samenwerken, je gemakkelijker zegt dat het goed is, terwijl ze nu eerder het gevoel had dat de studenten elkaar beter maakten. A7 kon haar mening vaak niet zeggen en wijt dit deels aan de groepssamenstelling, maar eerder aan het feit dat er wel wat 'sterke persoonlijkheden' in haar groep zaten, waardoor zij minder durfde zeggen. Het zou haar helpen mochten ze om beurt iets mogen presenteren, zodat iedereen tijd krijgt om te praten.

- Heeft het onderwerp waarvoor je hebt gewerkt in Vak 2 je meer inzicht gegeven in culturele verschillen? Kreeg je daardoor meer inzicht in je eigen vooroordelen en in wat het betekent om geprivilegieerd of achtergesteld te zijn? Van de Z-student die rond didactiek werkten, gaf Z1 aan dat iedereen in de opleiding volgens haar wel echt gelijk is, waardoor zij zich doorgaans ook niet bewust is van haar bevoorrechte positie. Z2 en Z3 gaven aan dat diversiteit niet echt aan bod kwam, en Z2 gaf aan dat dit dus ook niet tot meer inzicht in haar eigen vooroordelen heeft geleid. Van de A-studenten die rond didactiek werkten, gaf A3 aan ze geen nieuwe inzichten verwierf in haar eigen vooroordelen. In dit kader stipt ze wel aan dat ze denkt dat sommige van haar medestudenten niet beseffen wat het is om geprivilegieerd te zijn, waar we uit kunnen afleiden dat zij zichzelf toch eerder als achtergesteld ziet.

A2 gaf aan dat dit toch een effect had op haar vooroordelen, maar dan eerder inzake bepaalde opvoedkundige handelingen. Zij voelt zich noch geprivilegieerd noch achtergesteld in de opleiding en geeft aan dat dit komt doordat ze zich goed voelt bij de docenten (behalve bij een bepaalde leertrajectbegeleider maar ze wijt dit niet aan haar etnisch-culturele achtergrond). A8 gaf toe dat vooroordelen over groepen bij haar wel tot uiting komen, maar dat die verdwijnen door samen te werken. Ze ziet zichzelf eerder als geprivilegieerd. Door erover gepraat te hebben beseft ze nu meer dat niet iedereen geprivilegieerd is. De Z-student die rond diversiteit werkte (Z4), gaf aan zelf niet echt nieuwe inzichten over zijn eigen opvattingen te hebben opgedaan omdat hij al wel wat over het thema wist en dat hij eerder de anderen informeerde. Van de A-studenten die rond diversiteit werkten, gaf A9 aan hierdoor meer inzicht in culturele verschillen en haar eigen vooroordelen te hebben verworven. Ze beschouwt zichzelf eerder als geprivilegieerd. A5 gaf aan dat iedereen in de groep meer inzicht leek te hebben gekregen in etnisch-culturele diversiteit, dat daar veel over gesproken is, en dat iedereen nieuwsgierig was naar andere culturen. Ze geeft alvast aan zelf meer inzicht in haar vooroordelen te hebben verworven. Ook zij voelt zich eerder geprivilegieerd. A4 gaf aan het echt leuk te vinden dat er onderwerpen waren rond diversiteit. Ze vindt dit interessanter om over te leren en apprecieert het dat er vanuit de opleiding zo'n onderwerpen worden aangeboden. Ze heeft niet gemerkt dat andere studenten daar precies niets over wisten en ontdekte dat er ook medestudenten zonder migratieachtergrond zijn die echt met dit thema bezig zijn. A6 vond deze opdrachten echt verdiepend, maar zegt niet echt meer inzicht te hebben opgedaan in vooroordelen omdat ze daar nu eenmaal mee is opgegroeid. Dat vond ze wel wat moeilijk want daardoor had ze de hele tijd de neiging voorbeelden te geven. Ook zij geeft aan dat de meeste van haar medestudenten hier wel vrij goed van op de hoogte zijn, maar dat ze dacht dat dit hen toch wel meer inzicht verschafte omdat het hen deed inzien hoe hard en fout iets onbewust kan overkomen. Op KdG voelt deze studente zich goed, maar op haar stageplaats niet. Haar mentor deed bepaalde uitspraken waar ze het moeilijk mee had. Zo zei die bijvoorbeeld: "ik denk dat je al wel ziet dat het hier een witte school is." Daardoor ging ze worstelen met de vraag of ze daar wel thuishoort en met de vraag of ze wel een eerlijke kans krijgt. Ze heeft het gevoel dat ze meer moet tonen dan medestudenten. Een gevoel dat ze naar eigen zeggen al jaren niet meer gehad heeft. A7 werkte rond anderstaligheid. Daardoor ging ze beseffen dat ze geprivilegieerd is omdat ze hier geboren en naar school gegaan is en Nederlands kan. Ze vindt het wel een voordeel dat ze in de kleuterklas ook Turks kan spreken. Ze denkt dat haar medestudenten minder over anderstaligheid wisten maar dat hun inzicht in culturele diversiteit wel is gegroeid. Ze vindt dat erg positief (en nodig).

De slotvragen waarmee het interview werd afgerond (i.e., zijn er zaken die aan bod kwamen waar je graag nog iets aan wil toevoegen of zijn er belangrijke zaken die niet aan bod kwamen tijdens het gesprek?) leverden geen relevante extra informatie op. Maar hier kwam wel uit naar voor dat studenten het fijn vinden om een dergelijk gesprek te kunnen hebben, en dat een goede band met de docent ook wel helpt om zo'n gesprek te (durven) voeren.

3.3.1.2.2 *Ervaringen van de docent*

De betrokken docente werd gevraagd te reflecteren over wat volgens haar de meest en minst succesvolle actie was, welke (vlot haalbare) actie zij zou aanraden aan collega-docenten die iets vergelijkbaars willen doen, en over wat zij als docente zelf geleerd heeft uit haar deelname

aan dit project. We laten per vraag de betrokken docente aan het woord. De docente vond de veranderingen in haar eigen houding en de inspanningen die ze deed om een open en warme klassfeer te bekomen en diversiteit bespreekbaar te maken de meest succesvolle acties, en een basisvoorwaarde voor het succes van de andere acties. Deze acties vindt ze dan ook belangrijker dan inhoudelijk nog meer met het thema diversiteit aan de slag te gaan, want er zijn al vakken in de opleiding waarin het thema diversiteit in de brede zin van het woord expliciet als thema aan bod komt. Hier nog meer aandacht aan besteden lijkt voor haar weinig meerwaarde te hebben. De minst succesvolle actie vond ze de actie rond groepssamenstelling, temeer daar die actie ineens erg tijdrovend was. Aan collega's zou ze aanraden hun lesmateriaal te screenen om dit meer inclusief te maken, en zou ze aanraden om zoveel mogelijk in te zetten op het bewerkstelligen van een open en warme klassfeer. In dit kader pikt ze er een aantal concrete acties uit: zorgen dat studenten zelf kunnen kiezen hoe ze aangesproken worden, bij studenten polsen wat zij nodig hebben om zich veilig te voelen in de klas, en gemeenschappelijke kenmerken tussen studenten in de verf zetten. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het effect van sommige van de acties die de docente aan collega's zou aanraden (met name het lesmateriaal screenen om dit meer inclusief te maken en zorgen dat studenten kunnen kiezen hoe ze aangesproken worden) niet in detail werden onderzocht omdat dit voor alle studenten werd gedaan en niet enkel in de experimentele groep.

- Wat was voor jou de meest succesvolle actie? Er waren voor mij een aantal acties erg succesvol. Op één staat voor mij met voorsprong het belang van de houding van de docent. Deze actie lijkt me intuïtief de grootste impact op te leveren voor onze doelgroep. Als je erin slaagt om een open, warme klassfeer te installeren, lijken de andere acties en zeker ook de spreekdurf bevorderd te worden. Een open houding is eigenlijk een basisvoorwaarde om ook de andere acties succesvol te laten zijn. Concreet heb ik bijvoorbeeld ingezet op houding en klassfeer door tijdens het onthaal ruimte te maken voor gesprek en het sterker inzetten op wat studenten delen (= op gemeenschappelijke kenmerken). Het durven aangaan van die gesprekken, jezelf als docent kwetsbaar opstellen en ook je eigen gevoel en onzekerheid durven expliciteren, wordt erg gewaardeerd. Het bereikbaar en aanspreekbaar zijn voor studenten vind ik eveneens heel belangrijk. Daarnaast is ook het bewust ruimte en tijd maken om over diversiteit in gesprek te gaan belangrijk. Tijdens het onthaal liet ik studenten een korte bevraging invullen waarin ik polste naar een aantal studentkenmerken omdat ik die nodig had om de groepssamenstelling voor Vak 1 op te stellen. Het verwerken van deze gegevens was vrij tijdsintensief. Ik kreeg hierdoor echter wel een beter beeld van de beginsituatie van studenten dan in het verleden. Deze info kun je ook verzamelen via individuele gesprekken, maar dat vergt veel tijd, waardoor je deze zaken doorgaans pas veel later in de opleiding te weten komt. Op voorhand (= voor het afnemen van de vragenlijsten) was ik me ervan bewust dat ik voorzichtig moest zijn dat ik, door deze vragen te stellen, studenten niet te fel zou gaan indelen in hokjes, of dat ik hen het gevoel zou geven dat ik dat zou doen. De studenten gaven echter zelf aan dat ze de interesse die we op die manier in hen toonden echt waardeerden. De gegevens verkregen uit deze bevraging lieten vervolgens toe om echt vanuit de situatie binnen een concrete klas te vertrekken om over diversiteit te praten (bijv. hoeveel studenten identificeren zichzelf als Moslim dan wel als Christen?). Expliciet diversiteit in de verf zetten, deed ik verder ook door bij de rondleiding extra aandacht te besteden aan bepaalde plekken (bijv. de stille ruimte), casussen te voorzien die duidelijk ook diversiteit belichtten en diversiteit als onderwerp een plek te geven binnen Vak 2, maar ook door in te spelen op uitspraken van studenten tijdens andere

lessen, ... Voor mij zit de meerwaarde van de interventies vooral in de houding die de docent aanneemt in vakken waarin diversiteit niet expliciet aan bod komt, temeer daar er in de opleiding al vakken zijn waar diversiteit in de brede zin van het woord (en dus inclusief etnisch-culturele diversiteit) al expliciet aan bod komt (bijv. in Vak 3).

- Wat was voor jou de minst succesvolle actie? Ik investeerde veel tijd om voor Vak 1 homogene dan wel heterogene groepjes samen te stellen. Studenten die in een heterogene groep zaten merkten dit op, maar ook de studenten uit homogene groepen gaven vaak aan dat er grote verschillen waren binnen hun groep. Homogeen blijkt dus niet zo homogeen. Het gesprek over samenwerken in groep en klassikaal bespreken wat studenten belangrijk vinden om goed te kunnen samenwerken lijkt veel relevanter dan de uiteindelijke groeps-samenstelling. Het aangaan van het gesprek over wat studenten nodig hebben, zou ik dus wel behouden. Een bijkomende reden voor het minder succesvol zijn van de interventie rond groepssamenstelling is waarschijnlijk ook de niet-verplichte aanwezigheid tijdens de lessen waardoor de groepssamenstelling ook lichtjes wijzigde doorheen de lessenreeks. Een andere interventie die niet succesvol bleek te zijn, was het verzamelen van aan KdG veel gebruikte en moeilijke begrippen en afkortingen om daar een begrippenlijst van te maken. Hier kwam geen input rond van de studenten. Mogelijke verklaring: het onthaal was te kort om hier voldoende tijd aan te besteden, studenten durven nog niet tonen wat ze niet begrijpen omdat ze een goede indruk willen maken, ... Misschien werkt dit beter als er al concrete voorbeelden worden gegeven, als er tijdens het onthaal meer ruimte is voor gesprekken in kleine groepjes (wat na corona normaalgezien terug kan), of als dit niet enkel tijdens het onthaal opgevolgd wordt, maar ook tijdens de eerste lesweek.
- Indien je collega's een actie zou aanraden die maar een beperkte tijdsinvestering vraagt maar naar jouw gevoel toch een grote impact had, welke zou dat zijn? Je lesmateriaal screenen is laagdrempelig, al heb je zelf een zeker bewustzijn nodig om dit goed te doen. Er bestaan checklists die je kunnen helpen (zie o.a. Van den Bossche et al., 2014), maar het helpt ook al om die checklists door te nemen voor je aan de slag gaat met lesmaterialen. Maar vooral de acties die ik deed ik bij het onthaal; eigenlijk allemaal acties die achteraf heel vanzelfsprekend leken en toch succesvol bleken te zijn voor studenten zoals deels ook bleek uit de interviews die met de studenten werden gevoerd.
 - Stiften en blanco naamstickers voorzien zodat studenten zelf hun door hen gekozen roepnaam kunnen noteren in plaats van te werken met voorgedrukte naamstickers met daarop de officiële namen van studenten.
 - Een woordenwolk maken over wat studenten nodig hebben om zich thuis te voelen in de opleiding of klas en daar verder op bouwen. De woordenwolk wordt dan regelmatig hernomen. Studenten voelen zich dan meer persoonlijk aangesproken en worden gewezen op hun eigen verantwoordelijkheid om een goede klassfeer te creëren.
 - Investeren in een open klassfeer waarin er op een veilige manier gesprekken gevoerd kunnen worden door zelf van meet af aan het goede voorbeeld te geven.
 - Op een andere kennismakingsmethodiek inzetten die gemeenschappelijke kenmerken benadrukt, eerder dan op wat elke individuele student uniek maakt.
- Wat heb je als docent zelf geleerd uit je deelname aan dit onderzoek? Om te beginnen heb ik door deel te nemen aan dit onderzoek mijn kennis over de thematiek verrijkt en verdiept. Ik nam meer tijd om publicaties door te nemen en samen met onze projectgroep volgden we een aantal inhoudelijke sessies. Hierover gericht in gesprek kunnen gaan is leerrijk. Daarnaast droeg ook het aangaan van gesprekken met collega's binnen het project en

collega's die betrokken zijn bij de interventies in de opleiding bij tot een verandering in mijn houding en mijn omgang met studenten (met een migratieachtergrond). Ik ga hier nu nóg bewuster mee aan de slag dan voorheen. Door de deelname aan het onderzoek was er ook tijd en ruimte om bewust stil te staan bij mijn eigen referentiekader. Ik expliciteer nu ook tegenover studenten dat ook ik een referentiekader heb dat gekleurd en beperkt is. Ik geef aan dat ik me hiervan bewust ben en dat ze me hier steeds op mogen aanspreken. Door dit nu nog vaker en meer expliciet te doen dan voorheen, ervaar ik vooral respect en openheid bij studenten, eerder dan een onwennigheid bij mezelf om te vermijden iets incorrect te zeggen. Ik merk ook dat ik hiermee een voorbeeld kan stellen en dat studenten daardoor hierover ook gemakkelijker onderling met elkaar in gesprek gaan.

3.4 Discussie

Voor Vak 1, 2 en 3 was er onder de deelnemers aan deze studie geen aantoonbare prestatiekloof tussen A- en Z-studenten (zie Tabel 3.3) en over het algemeen lijken de studenten vrij tevreden over de opleiding, zoals blijkt uit de gemiddelde scores op de afhankelijke variabelen of criteria (zie Tabel 3.1). De studenten scoren gemiddeld genomen significant hoger dan 0 (= het middelpunt van de schaal) voor veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie. Ze voelen zich vrij veilig in de klas, ze durven daar redelijk goed hun mening uiten, ze hebben er een zeker vertrouwen in dat ze zullen slagen voor de opleiding, ze voelen zich vrij goed verbonden met hun klasgenoten en ze hebben het gevoel tot op zekere hoogte zichzelf te kunnen zijn in de klas. Daarnaast geven ze ook aan door het volgen van de opleiding meer inzicht te hebben verworven in etnisch-culturele diversiteit. Dit wordt ondersteund door de interviewgegevens. Uit de inleidende vragen blijkt dat studenten over het algemeen het gevoel hebben zichzelf te kunnen zijn in de opleiding en er als persoon gewaardeerd te worden (veelal maar niet altijd met inbegrip van hun etnisch-culturele achtergrond). Ze vinden over het algemeen dat diversiteit voldoende en op positieve wijze aan bod komt. Toch schuiven sommige A-studenten ook negatieve ervaringen naar voor. Sommige A-studenten geven aan dat ze zich vooral gewaardeerd voelen door de docenten maar minder door hun medestudenten en dat het op stage moeilijker is om zichzelf te zijn dan aan KdG. De studenten zijn vragende partij voor meer initiatieven waardoor ze elkaar beter kunnen leren kennen en voor meer en meer diepgaande groepsgesprekken over etnisch-culturele diversiteit, weliswaar bij voorkeur in kleine groepjes. Ze drukken ook de wens uit dat de docenten die gesprekken dan nog beter in goede banen zou leiden opdat iedereen zich gehoord en veilig zou (blijven) voelen. Anderstalige studenten zouden graag meer gewaardeerd worden in hun anderstaligheid en zouden ook graag gerichte suggesties krijgen om hun Nederlands te verbeteren. Wat hier relevanter is, is of en zo ja hoe de beleving van de A-studenten verschilt van die van de Z-studenten en welke impact de uitgevoerde interventies hadden op de beleving van de A- en/of de Z-studenten.

Voor wat de interventie tijdens het onthaal betreft (= de acties die daar in de experimentele conditie werden ondernomen om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig, thuis en gehoord zouden voelen, in casu de acties die erop gericht waren te weten te komen wat studenten nodig hebben om zich thuis te voelen, de acties die erop gericht waren studenten gemeenschappelijke kenmerken met hun medestudenten te laten ontdekken, en de actie die erop gericht was een op maat gemaakte verklarende woordenlijst op te stellen), bleek uit de kwantitatieve data dat het onthaal enigszins onverwacht een hoofdeffect had op het inzicht in etnisch-culturele diver-

siteit dat studenten claimden te hebben verworven door het volgen van de opleiding. De studenten die het aangepast onthaal volgden, rapporteerden significant meer toenames in inzicht in etnisch-culturele diversiteit dan de studenten die het klassiek onthaal volgden. Daarnaast was er een interactie-effect tussen de interventie tijdens het onthaal en type student (i.e., of een student een A- of een Z-student is). Het aangepast onthaal liet de verbondenheid die Z-studenten ervaren ongewijzigd, maar verhoogde de verbondenheid die A-studenten ervaren. De A-studenten die het aangepast onthaal volgden, ervoeren dus significant meer verbondenheid met hun medestudenten dan de A-studenten die het klassiek onthaal volgden. Ook wat spreekdurf betreft, werd een vergelijkbaar interactie-effect gevonden tussen de interventie tijdens het onthaal en type student. Het aangepast onthaal liet de spreekdurf van Z-studenten ongewijzigd, maar verhoogde de spreekdurf van A-studenten. De A-studenten die het aangepast onthaal volgden, rapporteerden dus significant meer spreekdurf dan de A-studenten die het klassiek onthaal volgden. Het aangepast onthaal zorgde met andere woorden voor meer (zelf-gerapporteerde) toenames in inzicht in etnisch-culturele diversiteit bij alle studenten en voor meer verbondenheid en spreekdurf bij A-studenten. Het aangepast onthaal had dan weer geen impact op het veiligheidsgevoel van studenten, hun zelfeffectiviteit en hun autonomie. Het aangepast onthaal had ook geen effect op het geobserveerd welzijn in Vak 3. Tot slot bleek het aangepast onthaal ook geen effect te hebben op de eindscores voor Vak 1, 2 en 3. De vragen die in het interview gesteld werden, bleken jammer genoeg onvoldoende specifiek om de meerwaarde van het aangepaste onthaal te onderschrijven. Studenten leken vooral blij met het onthaal (hoe dat er ook uitzag) omdat dit hun de kans gaf hun medestudenten te leren kennen. Het diversiteitsaspect in de brede zin leek niet echt aanwezig te zijn in hun beleving. De vragen die in het interview gesteld werden, lieten mede daardoor ook niet toe te ontdekken welke acties die tijdens het onthaal werden ondernomen nu precies effectief waren.

Voor wat de interventie in Vak 1 en 2 betreft (= de acties die daar in de experimentele conditie werden ondernomen; met name de heterogene in plaats van homogene groepssamenstelling in Vak 1 en het aanbieden van diversiteit in plaats van didactiek als onderwerp in Vak 2), bleek uit de kwantitatieve data dat de interventie in Vak 1 en 2 weinig aantoonbare effecten had. De aanpassingen in Vak 1 en Vak 2 zorgden niet voor wijzigingen in veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht, en al evenmin voor wijzigingen in geobserveerd welzijn in Vak 3 of voor wijzigingen in de eindscore voor Vak 1 en 3. De aanpassingen in Vak 1 en 2 zorgden er dan weer wel voor dat studenten beter scoorden op Vak 2. Dit doet uitschijnen dat rond diversiteit werken de studenten (en niet alleen de A-studenten) meer motiveert dan rond didactiek werken, waardoor ze beter presteren. Al kan het natuurlijk zijn dat de opdrachten voor diversiteit iets gemakkelijker waren of iets gunstiger beoordeeld werden dan de opdrachten voor didactiek. De antwoorden op de vragen die in het interview gesteld werden, lijken erop te wijzen dat de groepssamenstelling (die vooral een effect beoogde op de spreekdurf van studenten) weinig effect had. Wie in een homogene groep terecht kwam, was zich daar vaker niet dan wel van bewust. Logisch ook, want als daar expliciet naar gevraagd wordt, doe je hen focussen op de verschillen binnen hun groep. De studenten die in een heterogene groep werden ingedeeld, merkten dit veelal (maar niet altijd) wel op. Belangrijker is echter dat de meeste studenten aangaven dat ze dachten dat het voor hun spreekdurf weinig belang heeft of ze in een homogene dan wel heterogene groep worden ingedeeld: ze zien hun spreekdurf als functie van hun persoonlijkheid en niet als functie van hun achtergrond. Sommige studenten geven op dat vlak aan dat het zou helpen wanneer ze hun groepjes zelf zouden kunnen samenstellen, als discussies (zoals in Vak 3) niet klassikaal maar in kleinere groepjes

gehouden zouden worden, en als de docent de sfeer daar dan beter zou bewaken. Uit de interviews bleek dan weer wel dat het aanbieden van diversiteit in plaats van didactiek als onderwerp goed onthaald werd door de studenten en dat dit in hun beleving wel wat teweeg had gebracht. De A-studenten die rond diversiteit werkten, waren er alvast positief over dat dit kon. Ze gaven veelal aan meer inzicht in hun eigen vooroordelen te hebben verworven, en dachten dat dit ook zo was voor de andere studenten. Ze stelden daardoor soms ook vast dat sommige Z-studenten ook erg met dit thema begaan zijn en er veelal ook wel voor open staan om daarover bij te leren. In de interviews werd tot slot ook gepolst naar de actie die betrekking had op het meer inclusief maken van het studiemateriaal (= een actie die bij alle studenten werd doorgevoerd en waarvan het effect niet kwantitatief werd nagegaan). Die leek succesvol. De meeste A-studenten gaven aan dat ze zich in het studiemateriaal herkenden. Sommigen vonden dit moeilijk, maar dit leek niets te maken te hebben met hun etnisch-culturele achtergrond.

De kwantitatieve bevindingen – met name dat de aanpassingen aan het onthaal duidelijke effecten hadden maar de wijzigingen in Vak 1 en Vak 2 amper – lijken aan te sluiten bij de beleving van de docente. Zij vond de veranderingen in haar eigen houding en de inspanningen die ze deed om een open en warme klassfeer te bekomen en diversiteit bespreekbaar te maken de meest succesvolle acties; acties die al in het onthaal van start gingen. Dit vindt ze belangrijker dan inhoudelijk met het thema aan de slag gaan (zoals in de experimentele conditie in Vak 2) omdat er binnen de opleiding al vakken zijn waarbinnen dat gebeurt (zoals Vak 3). De minst succesvolle actie vond ze de actie rond groepssamenstelling (in de experimentele conditie in Vak 1), temeer omdat ze die erg arbeidsintensief vond. Aan collega's zou ze aanraden hun lesmateriaal meer inclusief te maken en om zoveel mogelijk in te zetten op het bewerkstelligen van een open en warme klassfeer. In dit kader pikt ze er een aantal acties uit: bij studenten polsen wat zij nodig hebben om zich veilig te voelen, gemeenschappelijke kenmerken tussen studenten in de verf zetten, en zorgen dat ze kunnen kiezen hoe ze willen aangesproken worden. Hierbij dient wel opgemerkt dat het effect van sommige van de acties die de docente aan collega's zou aanraden (met name lesmateriaal meer inclusief maken en zorgen dat studenten kunnen kiezen hoe ze willen aangesproken worden) niet kwantitatief werden onderzocht omdat die bij alle studenten werden ingevoerd en niet enkel in de experimentele groep.

Deze resultaten werpen een aantal interessante vragen op. Een eerste vraag is: hoe komt het dat het onthaal een duidelijk effect had op de verbondenheid en de spreekdurf van A-studenten, terwijl dat niet zo was voor de interventie in Vak 1 en Vak 2? Een mogelijke reden is dat de effecten van de actie in Vak 1 en de actie in Vak 2, omwille van het gehanteerde onderzoeksdesign, in de kwantitatieve analyses niet van elkaar onderscheiden konden worden. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de actie in Vak 2 (= het naar voor schuiven van diversiteit als thema) de verbondenheid en de spreekdurf van de studenten verhoogde, terwijl de actie in Vak 1 (= de invoering van heterogenen groepen) de verbondenheid en de spreekdurf van de studenten eerder ondermijnde (zie Duriez, 2021, p. 62) of omgekeerd (want sommige studenten geven in de interviews aan dat ze zich net minder veilig gingen voelen doordat inhoudelijke discussies niet altijd even goed in veilige banen werden geleid door de docenten), wat er dan voor zou kunnen hebben gezorgd dat de effecten van beide acties elkaar hebben uitgemiddeld. Het is dan ook aan te bevelen dit verder te onderzoeken gebruik makend van een onderzoeksdesign waarin de actie in Vak 1 gekruist wordt met de actie in Vak 2. Zo zouden de effecten van beide acties ontrafeld kunnen worden. Het is goed mogelijk dat er dan ook nog andere effecten opduiken. Het is namelijk niet alleen een interessante vraag of de acties in Vak 1 en Vak 2 de

verbondenheid en de spreekdurf van studenten beïnvloeden, maar ook of die acties de psychologische veiligheid van studenten beïnvloeden (zie Duriez, 2021, p. 62).

Een tweede vraag is: hoe komt het dat het onthaal een positief effect had op het door studenten gerapporteerde verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit terwijl dat niet zo was voor de interventie in Vak 1 en 2. Hier kan dezelfde opmerking en dezelfde aanbeveling gemaakt worden, maar in dit geval kan zowel van de actie in Vak 1 als van de actie in Vak 2 verwacht worden dat ze hetzelfde effect hebben, met name dat ze leiden tot meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Waarom vonden we dit effect dan niet terug? Mogelijks was de context van de vragen die polsten naar verworven inzicht te breed. Er werd gepolst naar het inzicht dat studenten verwierven door het volgen van de opleiding, en niet door het volgen van Vak 1 en/of Vak 2. Onze bevraging werd gehouden in Vak 3; een vak dat inhoudelijk draait rond (etnisch-culturele) diversiteit. Het is dan ook mogelijk dat de winst die op dat vlak in de experimentele conditie van Vak 1 en Vak 2 gemaakt werd daardoor werd uitgewist, wat het geval zou zijn als de studenten die voor Vak 1 en Vak 2 in de controleconditie terecht kwamen in Vak 3 hun 'achterstand' ten aanzien van de studenten die voor Vak 1 en Vak 2 in de experimentele conditie terecht kwamen wisten bij te benen. Dit zou ook verklaren waarom de studenten die inhoudelijk met diversiteit aan de slag gingen in Vak 2 in de interviews aangaven dat rond dit thema werken hen hier meer inzicht in verschaftte. Het valt dan ook aan te bevelen het verworven inzicht te bevragen voor de aanvang van Vak 3. Maar daarbij dient te worden opgemerkt dat het nog steeds zo is dat we wel een effect vonden voor het onthaal. Het effect van het aangepast onthaal moet dus, als we dezelfde logica volgen, dermate groot geweest zijn om de inhaalbeweging in de daaropvolgende vakken te overleven. Dit maakt een andere verklaring meer waarschijnlijk: het initieel gevoel dat mensen krijgen wanneer ze in een nieuwe context terecht komen is van primordiaal belang (een redenering die aansluit bij de literatuur over het in de psychologie welbekende 'primacy effect'), en is, wanneer die context consistent blijft met dit gevoel, misschien belangrijker dan alles wat daar dan op volgt. Dus misschien klopt het, conform het aanvoelen van de docente, dat zo snel mogelijk inzetten op een open en warme klassfeer waarin de aanwezige diversiteit binnen een opleiding bespreekbaar wordt gemaakt en op een positieve wijze wordt belicht belangrijker dan inhoudelijk in nog meer vakken met het thema diversiteit aan de slag gaan dan nu al het geval is. Hierbij aansluitend zou ook kunnen betoogd worden dat daadwerkelijk met het thema diversiteit aan de slag gaan misschien in eerste instantie een cognitief gebeuren is, terwijl het zich goed voelen in een nieuwe, diverse context eerder een emotioneel / interpersoonlijk gebeuren is, en het zou kunnen zijn dat de positieve emoties die opgewekt worden door positieve contacten in een nieuwe, diverse context meer impact hebben op de beleving van studenten dan de cognities / theoretische inzichten die ze in die context opdoen. Recent onderzoek suggereert op dit vlak alvast dat emoties een grotere impact hebben op oordelen, keuzes en beslissingen dan aanvankelijk gedacht (Lerner et al., 2015), en niet in het minst voor oordelen in de morele sfeer (Haidt, 2001). Deze redenering is ook compatibel met het feit dat veel onderzoekers de stelling verdedigen dat de beste weg om intergroepsrelaties te verbeteren erin bestaat om in te zetten op empathie (Duriez, 2021).

Wat het antwoord op deze vragen ook moge zijn, het blijft uiteraard belangrijk om voor ogen te houden dat er ook nog alternatieve verklaringen mogelijk zijn. Om te beginnen ging het hier om een redelijk kleine groep studenten. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt. We moesten in sommige gevallen dus noodgedwongen kleine groepen met elkaar vergelijken, wat

uiteraard de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Daarnaast is het ook zo dat studenten binnen deze opleiding in vier verschillende klasgroepen werden ingedeeld, dat de klasgroepen niet te onderscheiden vallen van de verschillende condities in het gehanteerde 2x2 design, en dat elke klasgroep uiteraard een eigen dynamiek heeft, waardoor zich onherroepelijk meteen ook een alternatieve verklaring voor onze resultaten aandient: de resultaten zijn geen weerspiegeling van het effect van de interventies maar zijn een weerspiegeling van wat er zich in de verschillende klassen heeft afgespeeld en van dynamieken binnen de klasgroepen die los staan van ons onderzoek en onze inspanningen. Om te onderzoeken of de resultaten die we verkregen voldoende betrouwbaar en stabiel zijn en om te ontdekken dat de resultaten klasdynamieken weerspiegelen die los staan van de inspanningen die in het kader van dit project werden geleverd, valt het aan te bevelen dit onderzoek nog eens opnieuw te doen op een zodanige manier dat de verschillende condities kunnen losgekoppeld worden van de klasgroepen (die ook in andere vakken hun belang hebben), maar om praktische en organisatorische redenen is dit de facto zo goed als onmogelijk.

3.5 Conclusie

In Studie 1 wilden we in eerste instantie nagaan wat het effect was van een interventie en een reeks acties tijdens het onthaal (bedoeld om ervoor te zorgen dat alle studenten zich veilig, thuis en gehoord zouden voelen) en wat het effect was van een interventie en een reeks acties in Vak 1 (bedoeld om het contact studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren, waarbij er niet enkel aandacht was voor verschillen in etnisch-culturele achtergrond maar ook voor andere zaken zoals verschillen in leeftijd, geslacht en geloof) en Vak 2 (bedoeld om diversiteit in zijn geheel en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder als thema centraal te stellen) op een aantal afhankelijke variabelen: psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit, de eindscore op Vak 3 waarin diversiteit centraal staat als alternatieve meting van verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit, en geobserveerd welzijn in Vak 3. De effecten van beide interventies werden onderzocht met behulp van zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Samen wezen de data uit dat het effect van de interventie in Vak 1 en 2 beperkt zoniet afwezig was, maar dat de interventie tijdens het onthaal vrij succesvol was. In vergelijking met het klassiek onthaal zorgde het aangepast onthaal voor meer (zelf-gerapporteerde) toenames in inzicht in etnisch-culturele diversiteit bij alle studenten en voor meer verbondenheid en spreekdurf bij A-studenten. De belangrijkste conclusie hieruit lijkt te zijn dat het aan te bevelen valt om zo snel mogelijk in te zetten op een open en warme klassfeer waarin de aanwezige diversiteit binnen een opleiding bespreekbaar wordt gemaakt en op een positieve wijze kan worden belicht. Iets wat misschien belangrijker is dan inhoudelijk nog meer met het thema diversiteit aan de slag te gaan in de opleiding dan nu reeds het geval is (er zijn namelijk al vakken, waaronder Vak 3, die hier expliciet over handelen), al zou rond dit thema nog meer in de diepte duiken, minstens voor een deel van de (A-)studenten, toch een meerwaarde vormen. Omwille van het kleine studentenaantal valt het aan te bevelen dit onderzoek nog eens te herhalen om te zien of de resultaten voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Daarnaast valt het ook aan te bevelen het onderzoek opnieuw te doen met een aangepast onderzoeksdesign zodat de effecten van de acties in Vak 1 en Vak 2 uit elkaar zouden kunnen gehouden worden. Het is immers mogelijk dat beide acties tegengestelde effecten hadden. Daardoor is het mogelijk dat de effecten van beide acties elkaar hebben opgeheven, waardoor ze als dusdanig onzichtbaar bleven.

Tabel 3.1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de kwantitatieve metingen

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05
01. Veiligheid	1.50 ⁴	1.19					
02. Spreekdurf	1.30 ⁴	1.20	.72 ⁴				
03. Zelfeffectiviteit	1.30 ⁴	1.31	.28 ²	.29 ²			
04. Verbondenheid	1.59 ⁴	1.38	.65 ⁴	.54 ⁴	.29 ²		
05. Autonomie	1.68 ⁴	1.15	.58 ⁴	.56 ⁴	.26 ²	.63 ⁴	
06. Verworven inzicht	1.64 ⁴	1.01	.12	.24 ¹	.09	.17	.28 ²

Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", waar met een subscript wordt aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. De standaarddeviaties zijn te vinden in de kolom "SD". ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 3.2. Het effect van de interventie tijdens het onthaal op de criteria

Criteria	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Z vs A	Conditie	Interactie
01. Veiligheid	.13	.12	.26	.18	-.30	-.14	.05
02. Spreekdurf	.12	.18	.39 ¹	.12	-.22	.10	.30 ¹
03. Zelfeffectiviteit	.11	.08	.21	-.00	-.11	-.18	-.10
04. Verbondenheid	.19	.14	.25	-.02	-.43 ¹	.17	.33 ¹
05. Autonomie	.15	.24	-.32	-.05	.19	-.08	.09
06. Verworven inzicht	.16	-.15	-.22	-.16	.10	.30 ¹	-.16
07. Welzijnsobservatie	.42	.21	.64 ⁴	-.10	-.18	.19	.10
08. Resultaten Vak 1	.25	.17	-.13	.39 ²	-.09	-.16	.13
09. Resultaten Vak 2	.07	.02	.13	-.18	-.22	.15	.09
10. Resultaten Vak 3	.25	0.32	2.00	-0.55	3.23	0.61	0.51

Noot: R² verwijst naar de variantie in de criteria die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken, de conditie, en de interactie tussen de conditie en of iemand een Z- dan wel een A-student is. Voor de hiërarchische regressieanalyses (= analyses 1 tot en met 9) wordt de R² gegeven. Voor de hiërarchische logistische regressieanalyse (= analyses 10) is dat de Nagelkerke R². De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren, uitgezonderd voor de resultaten van Vak 3, waarvoor de gewone beta-gewichten worden gerapporteerd. ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 3.3. Het effect van de interventies in Vak 1 en 2 op de criteria

Criteria	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Z vs A	Conditie	Interactie
01. Veiligheid	.12	.02	.12	.10	-.31 ²	.06	.03
02. Spreekdurf	.06	.12	.17	.04	-.11	.10	.02
03. Zelfeffectiviteit	.06	-.05	.19	-.01	-.16	-.04	-.15
04. Verbondenheid	.16	.02	-.03	-.09	-.31 ²	.15	.06
05. Autonomie	.06	.02	-.16	.06	-.02	.13	.06
06. Verworven inzicht	.03	-.14	-.08	.04	-.02	-.06	-.04
07. Welzijnsobservatie	.23	-.06	-.43 ³	-.11	-.12	.02	.10
08. Resultaten Vak 1	.24	.06	-.16	.39 ²	-.03	.02	.11
09. Resultaten Vak 2	.15	-.25	-.02	.05	-.06	.28 ²	.08
10. Resultaten Vak 3	.07	0.02	1.50	-0.02	0.77	-0.01	0.13

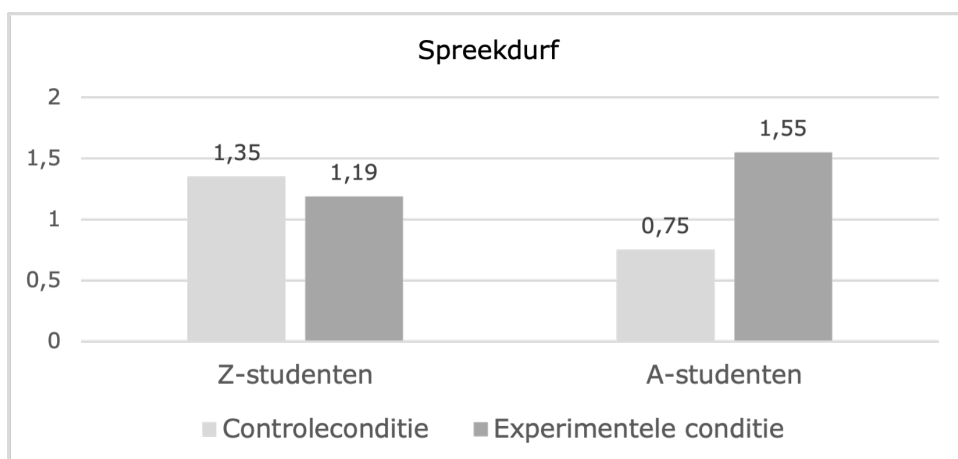
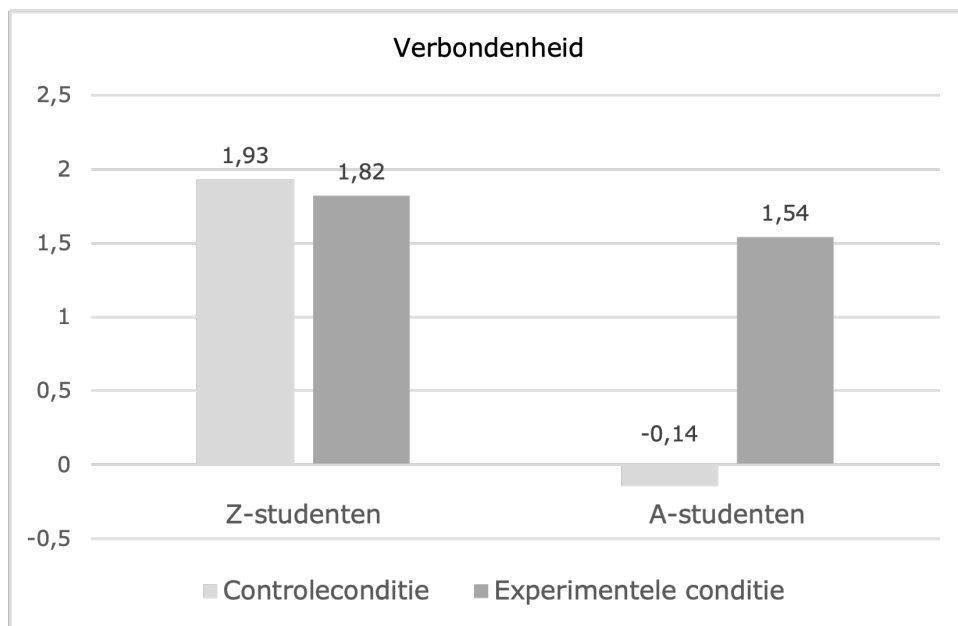
Noot: R² verwijst naar de variantie in de criteria die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken, de conditie, en de interactie tussen de conditie en of iemand een Z- dan wel een A-student is. Voor de hiërarchische regressieanalyses (= analyses 1 tot en met 9) wordt de R² gegeven. Voor de hiërarchische logistische regressieanalyse (= analyses 10) is dat de Nagelkerke R². De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren, uitgezonderd voor de resultaten van Vak 3, waarvoor de gewone beta-gewichten worden gerapporteerd. ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 3.4. Het effect van de interventies tijdens het onthaal (= Conditie 1) en in Vak 1 en 2 (= Conditie 2) op de criteria

Criteria	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Z vs A	Conditie 1	Conditie 2	Interactie
01. Veiligheid	.15	.12	.22	.22	-.26	-.17	.17	-.03
02. Spreekdurf	.17	.25	.16	.12	-.03	.01	.17	-.32 ²
03. Zelfeffectiviteit	.12	.09	.26	.07	-.12	-.17	.10	-.05
04. Verbondenheid	.16	.04	.15	-.06	-.27	.10	.21	-.05
05. Autonomie	.06	.24	-.37 ²	.00	.26	-.11	.25	-.01
06. Verworven inzicht	.19	-.11	-.15	-.12	.04	.31 ²	-.14	-.17
07. Welzijnsobservatie	.42	.21	.60 ⁴	-.11	-.13	.16	.08	.01
08. Resultaten Vak 1	.32	.24	-.26	.43 ³	.03	-.21	.12	-.29 ²
09. Resultaten Vak 2	.25	.09	.02	-.04	-.09	.09	.38 ²	-.27 ¹
10. Resultaten Vak 3	.24	0.25	1.87	-0.73	2.35 ²	0.25	0.21	-0.12

Noot: R² verwijst naar de variantie in de criteria die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken, de condities en de interactie tussen beide condities. Voor de hiërarchische regressieanalyses (= analyses 1 tot en met 9) wordt de R² gegeven. Voor de hiërarchische logistische regressieanalyse (= analyses 10) is dat de Nagelkerke R². De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren, uitgezonderd voor de resultaten van Vak 3, waarvoor de gewone beta-gewichten worden gerapporteerd. ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 3.5. Visualisatie van de interactie-effecten uit Analyse 1



4 STUDIE 2

4.1 Introductie

4.1.1 Doel van de interventie

In Studie 2 werkte Nick De Schepper binnen de opleiding Autotechnologie voor het eerstejaarsvak "Ophanging en besturing" een interventie en een reeks acties uit die als voornaamste doel hadden om (1) een 'safe space' te creëren voor studenten met een specifieke (etnisch-culturele) achtergrond, (2) het competentiegevoel en de zelfeffectiviteit van studenten in het algemeen en studenten uit achtergestelde groepen (incl. studenten met een migratieachtergrond) in het bijzonder te verhogen door hun vakspecifieke sterktes in de verf te zetten, en (3) de interesse van studenten met verschillende (etnisch-culturele) achtergronden in elkaar te verhogen. Op die manier wilde de docent in kwestie de competenties van studenten belichten om vervolgens op die sterktes verder te bouwen (zie ook Williams & Williams, 2011), het contact tussen studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond vergroten, en een (interculturele) uitwisseling tussen studenten stimuleren opdat ze meer van elkaar zouden leren.

4.1.2 Waarom precies dat doel?

Zoals reeds vermeld in Studie 1 wijzen Ramdas et al. (2019) erop dat interventies gericht op diversiteit vaak een assimilationistisch karakter hebben: ze zijn er in eerste instantie op gericht studenten uit minderheidsgroepen vertrouwd te maken met de normen en gedragscodes van de meerderheidsgroep. Het resulterende leerklimaat is in dat geval niet-inclusief en heeft vaak een negatieve invloed op de prestaties van studenten uit minderheidsgroepen, waaronder ook studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond (Duriez, 2021, 2022; Freeman et al., 2007; Ramdas et al., 2019; Steele & Aronson, 1995; Zumbrunn et al., 2014). Om deze negatieve invloed tegen te gaan, willen we via deze interventie alle studenten – en studenten uit minderheidsgroepen in het bijzonder – het gevoel geven dat het inbrengen van hun persoonlijk referentiekader en perspectief en hun persoonlijke vaardigheden tijdens groepswork niet alleen kan, mag en gewaardeerd wordt, maar ook verrijkend is voor hun medestudenten (= voor studenten zonder migratieachtergrond en voor studenten met een andere achtergrond dan die van henzelf). Zo wilden we bereiken dat studenten meer inzicht zouden verwerven in etnisch-culturele diversiteit, dat ze meer inzicht zouden verwerven in andere perspectieven dan hun eigen (cultureel bepaald) perspectief, en dat ze van elkaar zouden leren en daardoor in staat zouden worden gesteld om de wereld ook te bekijken vanuit andere perspectieven. Om dit doel te realiseren, lieten we ons inspireren door het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al., 2019; zie ook Studie 1) dat de aanwezige verschillen tussen studenten tracht aan te wenden om de leerervaring voor alle aanwezige studenten te verrijken.

Opdat studenten van elkaar zouden kunnen leren, is het belangrijk om een veilige leeromgeving te creëren (Ramdas et al., 2019). Studies tonen aan dat, wanneer studenten hun leeromgeving niet als veilig ervaren, ze niet enkel terughoudend zijn om met de docent en andere studenten om te gaan, maar dat dit ook hun leerresultaten negatief beïnvloedt (Ambrose et al., 2010). We willen er dan ook voor zorgen dat alle studenten zich veilig voelen in hun leeromgeving. Om zich voldoende veilig te voelen en te durven spreken, is het nodig dat studenten zich thuis voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Ramdas et al., 2019). Met "zich thuis voelen op school" verwijst men doorgaans naar het

concept 'sense of belonging' (Baker & Siryk, 1984; Goodenow & Grady, 1993; Strayhorn, 2019), een concept dat aanleunt bij het concept 'verbondenheid' dat binnen de zelfdeterminatietheorie naar voor wordt geschoven als een psychologische basisbehoefte (Duriez, 2022). De vervulling van deze basisbehoefte wordt binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), net als de vervulling van andere psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie en competentie), als essentieel gezien voor welbevinden (zie o.a. Duriez, 2022; Sheldon et al., 2010). En het ervaren van basisbehoeftebevrediging, verderop algemeen welzijn genoemd, lijkt een voorwaarde te zijn om tot leren te komen (zie ook Studie 1). Deze interventie is er dan ook niet alleen op gericht om ervoor te zorgen dat studenten zich met elkaar verbonden zouden voelen, maar ook dat ze voldoende autonomie en competentiegevoelens zouden ervaren. We willen hierbij specifiek oog hebben voor die studenten die er vaak niet in slagen om die basisbehoeften binnen een schoolse context vervuld te zien: studenten uit minderheidsgroepen (en in het bijzonder studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond).

4.1.3 Onderliggende acties

In functie van de doelstellingen van de interventie werden een reeks concrete acties uitgewerkt, bedoeld voor het bij dit vak horende labo. Deze acties werden enkel uitgevoerd door de betrokken docent. Die gaf het labo aan de helft van de studenten. De andere helft volgde het vak bij één van drie andere docenten. Zij gaven het labo zoals dat voorheen gegeven werd, waarbij de focus uitsluitend ligt op technische aspecten en waarbij studenten in groepjes van vier verdeeld werden, en daarbinnen voor elke opdracht telkens per twee aan de slag gingen. De acties die door de docent ondernomen werden, worden hieronder opgesomd. Er wordt telkens aangegeven waarom een actie werd uitgewerkt en of die inzet op inhoud, didactiek of houding.

- Tijdens het eerste labo benadrukte de docent het belang van aanwezig te kunnen en mogen zijn zonder dat je daarbij je (etnisch-culturele) achtergrond moet 'verstoppen'. Dit deed hij (1) door de assen van identiteitsvorming uit het kruispuntdenken toe te lichten (Arikoglu et al., 2014; zie ook Studie 1) en (2) aan de hand van foto's van gemixte en niet-gemixte soep, waarbij de gemixte soep, net als het meer gangbare beeld van de smeltkroes of de 'melting pot' (Berray, 2019), symbool staat voor een benadering waarin een eenheidscultuur wordt nagestreefd en waarin de aanwezigheid van de (etnisch-culturele) sociale identiteit van studenten als onwenselijk wordt aanzien (zoals dat het geval is in een assimilati-onistisch perspectief en in mindere mate ook in een kleurenblind perspectief; Duriez, 2021) en waarbij de niet-gemixte soep net als het meer gangbare beeld van een gemengde sla of een 'salad bowl' (Berray, 2019) symbool staat voor een benadering waarin iedereen zijn (etnisch-culturele) eigenheid mag behouden en waarin die als een meerwaarde wordt gezien (zoals dat het geval is in een pluralistisch en antiracistisch perspectief; Duriez, 2021). Daarna ging de docent in op de impact van vooroordelen en hoe die gereduceerd kunnen worden. Daarbij benadrukte de docent het belang van dialoog, interculturele uitwisseling en in verbondenheid leren van elkaar (Ramdas et al., 2019; zie ook Studie 1). In dit kader benadrukte de docent ook het belang van een veilige omgeving (Ramdas et al., 2019; zie Studie 1). Hij stelde studenten de vraag waar die aan moet voldoen om 'veilig' te zijn. Op basis van de input van de studenten werden een aantal gedragsregels opgesteld opdat de studenten de omgang met de leden van hun werkgroep in de daaropvolgende labo-lessen als veilig zouden kunnen ervaren. Deze acties hebben betrekking op houding.
- Waar studenten bij de andere docenten de leden van hun werkgroep vrij mochten kiezen,

opteerde de docent ervoor om die groepjes expliciet 'heterogeen' samen te stellen (zie ook Studie 1) en de opdrachten te laten uitvoeren per vier, eerder dan studenten binnen de groepjes per twee te laten werken. De reden om de opdrachten per vier te laten uitvoeren, lag er vooral in dat de aanwezigheid voor het labo niet verplicht is. Door per vier te werken, kon de heterogeniteit van de groepen beter gewaarborgd worden. Volgens de contacthypothese van Allport (1954) zouden heterogene groepen, gegeven dat een aantal randvoorwaarden vervuld zijn (wat hier het geval is), het mogelijk maken om betekenisvolle contacten aan te gaan met mensen die 'anders' zijn, wat zou moeten leiden tot afnames in vooroordeel en toenames in diversiteitscompetenties (zie Duriez, 2021). Verder zouden heterogene groepen er ook voor zorgen dat studenten kunnen leren van studenten die 'anders' zijn, wat een leerwinst voor alle betrokken met zich mee zou moeten brengen (Ramdas et al., 2019; zie ook Studie 1). Hierbij aansluitend gaf de docent tijdens het eerste labo een toelichting over de voordelen van heterogene groepen. Om effectief tot heterogene groepen te komen en studenten in het belang van hun psychologische veiligheid tegelijkertijd toch enige keuzevrijheid te laten, verliep de groepssamenstelling in twee fasen. In Fase 1 verdeelde de docent de studenten uit de labo-groepen onder in vier subgroepen. De criteria die daartoe gebruikt werden, waren onder andere gebaseerd op of studenten al dan niet hun jaar overdoen, op hun vooropleiding en op of ze A- of Z-student zijn (zie Studie 1). In Fase 2 mochten ze zelf hun groep samenstellen. De restrictie was dat ze ervoor moesten zorgen dat hun groep één student uit elk van de vier door de docent samengestelde subgroepen bevatte. De studenten werd ook gevraagd om bij de groepssamenstelling rekening te houden met de theorie van Belbin (2010; zie Groen et al., 2014) over de rolverdeling binnen een team. In het eerste labo kregen zij uitleg over die theorie en over het belang van een goede rolverdeling binnen een team en dienden ze een zelfinschatting te maken van de rol die zij doorgaans innemen in een team. Op basis hiervan zien studenten wie er bij hen in de groep moet opdat elke basisbehoefte die door Belbin naar voren geschoven wordt (i.e., doen, willen, denken en voelen) ingevuld zou worden. Eens de groepjes zijn samengesteld, is het de bedoeling dat iedere student een rol op zich neemt, maar die mag wisselen over de labo's heen. Deze procedure zorgde ervoor dat elke werkgroep samengesteld werd uit studenten met en zonder (niet West-Europese) migratieachtergrond. Deze acties hebben zowel betrekking op didactiek als houding.

- Om het veiligheidsgevoel van de studenten binnen hun groep te helpen garanderen, koos de docent ervoor om voluit in de rol van coach te stappen en die rol niet te laten contamineren doordat hij ook een beoordelaar zou zijn. De studenten werden daarom aan het einde van de rit beoordeeld door één van de andere docenten. Dit werd hen duidelijk gemaakt tijdens het eerste labo. Er werd hen ook duidelijk gemaakt waarom de docent daarvoor koos, waarna hij een toelichting gaf over het belang van coaching en de functie die hij voor hen wou vervullen: iemand die ze konden aanspreken zonder schroom of angst om fouten te maken waarop ze dan later afgerekend zou kunnen worden. Om de werklast van de andere docenten niet te verhogen, beoordeelde de betrokken docent in ruil een aantal van hun studenten. Deze acties hebben zowel betrekking op didactiek als houding.
- Tot slot lichtte de docent tijdens het eerste labo de essentie van de theorie van Dweck (1999; zie ook Duriez, 2021) toe. Die schoof het concept 'implicit theory of intelligence' (later omgedoopt tot 'mindset'; Dweck, 2006) naar voor. Dit concept verwijst naar de mate waarin iemand gelooft dat intelligentie en vaardigheden maakbaar en veranderbaar zijn.

Wie gelooft dat intelligentie en vaardigheden veranderbaar zijn (i.e., wie een 'growth mindset' heeft of groeigericht denkt), is vaak meer succesvol op studiegebied dan wie gelooft dat intelligentie en vaardigheden aangeboren zijn (i.e., wie een 'fixed mindset' heeft; Blackwell et al., 2007; Yeager et al., 2019). Wie gelooft dat intelligentie veranderbaar is, zal namelijk sneller geneigd zijn meer inspanningen te leveren. De docent benadrukte daarom in alle toonaarden dat intelligentie en vaardigheden geen vaststaande eigenschappen zijn maar zaken die kunnen worden ontwikkeld door er moeite voor te doen, voldoende te oefenen en te geloven in jezelf en je eigen leervermogen. Door dit in de verf te zetten, hoopte de docent de zelfeffectiviteit van zijn studenten te verhogen (zie ook Studie 1). Om hen daarin op weg te zetten, liet de docent zijn studenten tijdens het eerste labo nadenken over waar ze goed in zijn aan de hand van de stelling "ik wil, kan en zal slagen omdat ik goed ben in...". De docent probeerde het groeigericht denken doorheen zijn labo-lessen verder te stimuleren door de studenten aan het einde van elke les te laten reflecteren over hun leerproces. Op het einde van elke les dienden ze daartoe stil te staan bij volgende vragen: "Wat heb ik in deze les op technisch vlak geleerd van de andere studenten in mijn groep?", "Wat heb ik in deze les op interpersoonlijk vlak geleerd van mijn medestudenten?" en "Wat heb ik in deze les geleerd over mezelf?". Hiermee wou de docent ook in de verf zetten dat, doordat iedereen andere kwaliteiten, een andere achtergrond en andere interesses heeft, we sowieso dingen van elkaar kunnen leren. Deze acties hebben zowel betrekking op didactiek als houding.

4.1.4 Huidige studie

In de huidige studie willen we onderzoeken (1) of de interventie en de bijhorende acties een invloed hebben op de mate waarin studenten zich veilig voelen en vanuit hun eigen achtergrond durven spreken wanneer ze in groep moeten samenwerken, (2) of de interventie en de bijhorende acties de zelfeffectiviteit en het algemeen welzijn van studenten doet toenemen, (3) of de interventie en de bijhorende acties een invloed hebben op de mate waarin studenten inzicht verwerven in (etnisch-culturele) diversiteit, en (4) of de interventie en de bijhorende acties ervoor zorgen dat studenten meer leren. Eerst gaan we in op de onderzoeksmethode die we hanteerden. Daarna proberen we de onderzoeksvragen concreter te maken.

4.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen verzamelden we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Voor wat de kwantitatieve data betreft, werkten we met een experimenteel design waarin we de experimentele groep (= de groep studenten die het vak kreeg van de betrokken docent) vergelijken met een controlegroep (= de groep studenten die het vak kreeg van één van de andere docenten). Voor wat de kwantitatieve data betreft, werden een aantal studenten uit de experimentele conditie geïnterviewd om meer feedback te krijgen over de zinvolheid van de ondernomen acties en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

4.1.4.2 Onderzoeksvragen

De concrete onderzoeksvragen zijn de volgende.

- Hadden de acties die ondernomen werden door de docent een effect op de psychologische veiligheid, spreekdurf, de zelfeffectiviteit en het algemeen welzijn van studenten? We verwachtten dat deze zaken in de controleconditie vrij goed zullen zitten omdat studenten daar

mochten kiezen met wie ze samenwerkten, maar dat dit opvolging behoefde in de experimentele groep omdat de groepjes daar heterogeen werden samengesteld. Omdat de docent die opvolging probeerde te garanderen, verwachten we dat, wanneer we gaan kijken naar de mate waarin de psychologische veiligheid, de spreekdurf en het welzijn van studenten evolueert doorheen het labo, we grotere toenames zullen zien bij de studenten uit de experimentele groep dan bij de studenten uit de controleconditie. Bijkomend willen we binnen de experimentele groep nagaan of de effecten dezelfde zijn voor studenten met en zonder (niet West-Europese) migratieachtergrond. We verwachten dat de effecten groter zullen zijn voor studenten met een migratieachtergrond omdat de acties vooral gericht zijn op het verhogen van de psychologische veiligheid, de spreekdurf en het welzijn van die groep, omdat dit nu eenmaal zaken zijn die voor die groep vaak een pijnpunt vormen.

- Hadden de acties een effect op het inzicht in etnisch-culturele diversiteit dat studenten verwierven en op hun leerproces? Aangezien de acties daarom ondernomen werden, verwachten we dat de studenten uit de experimentele groep zullen aangeven dat ze door het volgen van dit vak meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit verwierven dan de studenten uit de controleconditie. We verwachten geen hoofdeffect op de eindscore die studenten zullen behalen voor het bijhorend vak. Bijkomend willen we nagaan of de effecten hetzelfde zijn voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Voor het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit verwachten we dat de winst groter zal zijn voor studenten zonder migratieachtergrond dan voor studenten met een migratieachtergrond omdat van die laatste kan worden verwacht dat ze hier, omwille van de persoonlijke relevantie ervan, al meer inzicht in hadden. Tot slot verwachten we dat de interventie de prestaties van de A-studenten voor het bijhorend vak ten goede zal komen, waardoor de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond voor dit vak kleiner zal worden.

4.2 Methode

4.2.1 Deelnemers

Alle studenten die minstens één van de vijf niet-verplichte labo-sessies bij het vak "Ophanging en besturing" volgden, werden uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek (N = 119). In de loop van dit vak kregen zij een elektronische vragenlijst toegestuurd waarin een reeks welzijnsindicatoren werden gemeten en waarin gepolst werd het inzicht dat ze verwierven in etnisch-culturele diversiteit. In totaal namen 84 van de 119 (= 70.6%) studenten deel aan deze bevraging. Om na te gaan of de studenten die de bevraging deelnamen representatief zijn voor de uitgenodigde studenten, vergeleken we de studenten die deelnamen aan het onderzoek met de studenten niet deelnamen in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd en vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn; zie Studie 1). Van de deelnemers hadden er 83 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 98.8%). Hun gemiddelde leeftijd was 20.09 jaar (SD = 3.09). Qua vooropleiding kwam 14.3% uit het BSO, 65.5% uit het TSO, 1.2% uit het KSO en 14.3% 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 Studie 1). Tussen de deelnemers zaten 20 zogeheten A-studenten (= 23.8%). De studenten die de vragenlijst niet

invulden, verschilden niet significant van de studenten die dat wel deden in termen van geslacht (100.0% vs 98.8% mannen; $\chi^2(1) = 0.42$, ns), leeftijd (Mean = 20.26 en 20.09; $F(1, 118) = 0.09$, ns), vooropleiding (Mean = 1.94 en 2.00; $F(1, 118) = 0.28$, ns) maar wel in termen van proportie A-studenten (65.7% vs 23.8%; $\chi^2(1) = 18.80$, $p < .001$). De A-studenten waren dus ondervertegenwoordigd, wat meteen een probleem blootlegt: deze studenten zijn minder 'bereikbaar'; ze komen minder vaak naar de les en voeren minder vaak opdrachten uit.

Van de 84 studenten die aan ons onderzoek deelnamen, werden er 46 (= 54.8) onderworpen aan de acties die werden uitgewerkt en kregen er 38 (= 45.2%) het labo zoals dat in het verleden gegeven werd. Zo konden de deelnemende studenten in twee groepen worden ingedeeld: (1) studenten die onderworpen werden aan de acties die werden uitgewerkt (= de experimentele groep; $N = 46$) en (2) studenten die hier niet aan onderworpen werden (= de controleconditie; $N = 38$). De studenten in de controleconditie verschilden niet significant van de studenten in de experimentele groep in termen van geslacht (100.0% en 97.8% mannen; $\chi^2(1) = 0.84$, ns), leeftijd (Mean = 19.86 en 20.28; $F(1, 83) = 0.37$, ns), vooropleiding (Mean = 1.92 en 2.07; $F(1, 83) = 1.50$, ns) en proportie A-studenten (26.3% en 21.7%; $\chi^2(1) = 0.24$, ns). De deelnemers in beide groepen waren dus vergelijkbaar.

4.2.2 Metingen

In het kader van dit onderzoek werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve metingen verricht. Wat de kwantitatieve metingen betreft, werd via zelf-rapportering gepeild naar de mate waarin studenten toegenomen psychologische veiligheid en spreekdurf ervaren in hun werkgroep, naar hun zelfeffectiviteit en algemeen welzijn, en naar het verworven inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit (zie onder). Daarnaast werd de eindscore gebruikt als een meer objectieve leeruitkomst (zie onder). Wat de kwalitatieve metingen betreft, werd van een aantal studenten een interview afgenomen en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

4.2.2.1 Kwantitatieve metingen

Op het einde van het vak werd via zelf-rapportering gepeild naar toenames in de psychologische veiligheid en de spreekdurf die studenten ervaren in hun werkgroep, naar toenames in hun algemeen welzijn, en naar het inzicht dat zij via de labo-lessen verwierven in etnisch-culturele diversiteit (zie onder). Wat het algemeen welzijn betreft, werd er gepeild naar de mate waarin studenten in hun werkgroep toenames ervaarden in hun behoefte aan competentie of zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie (zie onder en zie Studie 1). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 4.1. Tussen de welzijnsindicatoren werden significant positieve correlaties vastgesteld. Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit was significant positief gerelateerd aan alle welzijnsindicatoren behalve zelfeffectiviteit. Uit deze tabel blijkt ook dat T-tests uitwezen dat de gemiddelde score voor alle variabelen significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. De studenten gaven op die manier aan dat ze zich over het algemeen vrij veilig voelen en op authentieke wijze hun mening durven te uiten in hun werkgroep, dat ze positief staan ten aanzien van hun slaagkansen, dat ze zich vrij goed verbonden voelen met de andere studenten in hun werkgroep en het gevoel hebben dat ze bij de andere studenten in hun werkgroep redelijk goed zichzelf kunnen zijn, en dat ze door het volgen van de labo-sessies meer inzicht hebt gekregen in etnisch-culturele diversiteit.

- Toenames in psychologische veiligheid en spreekdurf werden gemeten aan de hand van

acht items gebaseerd op metingen van Edmondson (1999) en Schepers et al. (2008). De items en de manier waarop deze werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 2. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Het concept psychologische veiligheid omvat niet enkel de mate waarin je je in een bepaalde context veilig voelt, maar ook de mate waarin je in die context durft spreken. In dit onderzoek houden we beide factoren apart. De interne consistentie bleek goed, zowel voor psychologische veiligheid als voor spreekdurf (Cronbach alfa = .83 en .83). Daarop werden scores voor psychologische veiligheid en scores voor spreekdurf berekend door de 4 items die aan elk concept refereren te middelen.

- De items die polsten naar toenames in basisbehoeftebevrediging en de manier waarop deze vragen werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 2. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Zelfeffectiviteit werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op de meting van competentie van Chen et al. (2015) en op de meting van zelfeffectiviteit van Sachitra en Bandara (2017) (zie Studie 1). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .89), waarop voor elke student een score voor zelfeffectiviteit werd berekend door alle items te middelen. Verbondenheid werd gemeten aan de hand van vijf items gebaseerd op de social adjustment scale van Baker en Syrik (1984) en op de meting van sense of belonging van het OECD (2019) (zie Studie 1). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .84), waarop voor elke student een score voor verbondenheid werd berekend door de items te middelen. Autonomie werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op Luyckx et al. (2009) en Duriez (2022). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .91), waarop scores voor autonomie werden berekend door de items te middelen.
- Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd gemeten aan de hand van tien zelf geconstrueerde items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in Appendix 2. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .87), waarop voor elke student een score voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd berekend door de items te middelen.

Tot slot werd de eindscore voor het vak "Ophanging en besturing" in rekening gebracht als een meer objectieve indicator van de leeruitkomst. Een substantieel deel van dit examen heeft immers te maken met zaken die in de labo-sessies aan bod komen. De eindscore wordt verkregen via een mondeling examen. Gemiddeld genomen behaalden de studenten die aan ons onderzoek deelnamen op dit examen een score van 9.75 op 20 (SD = 5.65).

4.2.2.2 Kwalitatieve metingen

Een beperkt aantal studenten uit de experimentele groep werden uitgenodigd voor een semi-gestructureerd interview (zie Studie 1). De interviewleidraad is te vinden in Appendix 2. In totaal werden 11 studenten geïnterviewd: vijf Z-studenten zonder migratieachtergrond (Z1, Z2, Z3, Z4 en Z5), twee Z-studenten met een EU15-migratieachtergrond (Z6 en Z7; beiden met een Italiaanse achtergrond) en vier A-studenten, waaronder één met een Marokkaanse migratieachtergrond (A1); één met een Marokkaans-Italiaanse achtergrond (A2), één met een Kosovaarse achtergrond (A3) en één met een Grieks-Italiaanse achtergrond (A4). Daarnaast reflecteerde de betrokken docent ook nog over zijn ervaringen gedurende dit project.

4.3 Resultaten

4.3.1.1 Kwantitatieve resultaten

Om het effect van de interventie te onderzoeken, werd voor alle afhankelijke variabelen of criteria via hiërarchische regressieanalyses onderzocht of de scores konden worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding, of een student al dan niet een A-student is), het aantal labo-sessies die studenten al volgden op het moment dat zij de vragenlijst invulde (= 1, 2, 3, 4 of 5; N respectievelijk = 15, 18, 18, 22 en 11; wat mee kan bepalen hoe sterk het effect van de interventie was), de conditie waarin studenten terecht kwam (0 = de controlegroep, 1 = de experimentele groep), en of het effect van de conditie waarin studenten terecht kwam verschilt voor A-studenten. De achtergrondkenmerken werden toegevoegd in Stap 1, het aantal reeds gevolgde labo-sessies in Stap 2, de conditie in Stap 3, en de interactie tussen de conditie en type student in Stap 4. Vooraleer de interactieterm werd berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd.¹

Stap 1 was significant voor verbondenheid ($\Delta R^2 = .09$; $F(4, 79) = 2.98$; $p < .05$) en verworven inzicht ($\Delta R^2 = .23$; $F(4, 79) = 5.80$; $p < .001$) maar niet voor de andere criteria ($\Delta R^2 = .08, .01, .02, .05$, en $.08$; $F(4, 79) = 1.68, 1.15, 1.45$, en 1.99 ; ns; voor respectievelijk veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit en autonomie). Verbondenheid kon voorspeld worden op basis van educatie ($\beta = .27$, $p < .05$), wat aangeeft dat studenten met een hogere vooropleiding zich beter op hun plaats en thuis voelen in de opleiding, en verworven inzicht kon voorspeld worden op basis van geslacht ($\beta = -.34$, $p < .001$) en of iemand aan A- dan wel een Z-student is ($\beta = .34$, $p < .001$). Vrouwelijk studenten en A-studenten rapporteerden meer toenames in het inzicht dat ze door de labo-sessies verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Voor de eindscore was deze stap randsignificant ($\Delta R^2 = .12$; $F(4, 72) = 2.44$; $p < .10$). A-studenten scoren beduidend slechter voor dit vak dan Z-studenten ($\beta = -.37$, $p < .01$) en mannelijke studenten doen het significant beter ($\beta = .24$, $p < .05$). Stap 2 was voor geen enkel criterium significant ($\Delta R^2 = .00, .01, .02, .00, .00$, en $.01$; $F(1, 78) = 0.01, 0.62, 1.69, 0.03, 0.39$, en 0.91 ; ns; voor respectievelijk veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht), ook niet voor de eindscore ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 71) = 2.41$; ns). Stap 3 was niet significant voor spreekdurf, verbondenheid, autonomie, en verworven inzicht ($\Delta R^2 = .03, .02, .01$ en $.00$; $F(1, 77) = 2.20, 1.49, 0.39$ en 0.14 ; ns), en ook niet voor de eindscore ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 70) = 0.62$; ns), maar wel voor veiligheid ($\Delta R^2 = .10$; $F(1, 77) = 9.40$, $p < .01$) en zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .10$; $F(1, 77) = 9.22$, $p < .01$), wat erop wijst dat de interventie zelfeffectiviteit en het veiligheidsgevoel in de labo-sessies ten goede kwam. Stap 4 was niet significant voor veiligheid, zelfeffectiviteit, autonomie en verworven inzicht ($\Delta R^2 = .01, .01, .03$ en $.02$; $F(1, 76) = 1.15, 0.60, 2.72$ en 1.75 ; ns), en ook niet voor de eindscore ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 69) = 0.77$; ns), maar was wel significant voor verbondenheid ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 76) = 5.07$; p

¹ Om zeker te zijn dat de resultaten niet vertekend werden door het effect van het aantal labo-sessies die studenten reeds volgden op het moment dat zij de vragenlijst invulden, werden deze analyses opnieuw gedaan (zonder Stap 2) op die studenten die minstens twee labo-sessies hadden gevolgd op het moment dat ze de vragenlijst invulden ($N = 69$, waarvan 32 in de controlegroep en 37 in de experimentele groep) en op die studenten die minstens drie labo-sessies hadden gevolgd op het moment dat ze de vragenlijst invulden ($N = 51$, waarvan 25 in de controlegroep en 25 in de experimentele groep). De resultaten van deze analyses lagen in dezelfde lijn als de resultaten van de gerapporteerde analyses.

< .05) en randsignificant voor spreekdurf ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 76) = 3.04$; $p < .10$) wat erop wijst dat het effect van de interventie op verbondenheid en spreekdurf verschillend is voor A- dan voor Z-studenten. De resultaten van de laatste stap in de analyses zijn per afhankelijke variabele of criterium te vinden in Tabel 4.2. Om de interactie-effecten te interpreteren, werden de gemiddelden van vier groepen met elkaar vergeleken: Z-studenten uit de controleconditie (Z0; $N = 28$), Z-studenten uit de experimentele conditie (Z1; $N = 36$), A-studenten uit de controleconditie (A0; $N = 10$) en A-studenten uit de experimentele conditie (A1; $N = 10$). Een visualisatie van de interactie-effecten is te vinden in Tabel 4.3. Voor verbondenheid bleken er, ondanks de kleine aantallen in sommige groepen, significante groepsverschillen te bestaan ($F(3, 80) = 2.93$, $p < .05$). Het gemiddelde van Z0 en Z1 (Mean = 1.18 en 1.27) verschilde niet significant van elkaar, maar het gemiddelde van A0 en A1 wel (Mean = 0.60 en 1.84). Verder waren er geen significante verschillen. Deze gemiddelden suggereren dat de interventie de verbondenheid die Z-studenten ervaren ongewijzigd laat, maar de verbondenheid die A-studenten ervaren verhoogt (en tot op gelijke hoogte brengt van de verbondenheid die Z-studenten ervaren). Voor spreekdurf waren er randsignificante verschillen ($F(3, 80) = 2.16$, $p < .10$) en de gemiddelden vertoonden hetzelfde patroon: de gemiddelden van Z0 en Z1 waren vergelijkbaar (Mean = 1.27 en 1.44) maar de gemiddelde van A0 en A1 verschilden randsignificant (Mean = 0.68 en 1.73). Deze gemiddelden suggereren dat de interventie de spreekdurf van Z-studenten ongewijzigd laat maar de spreekdurf van A-studenten verhoogt (en tot op gelijke hoogte brengt van de spreekdurf van Z-studenten).

4.3.1.2 Kwalitatieve resultaten

4.3.1.2.1 Ervaringen van studenten

Uit de inleidende vragen kunnen we concluderen dat studenten over het algemeen vinden dat diversiteit op positieve wijze aan bod komt in de opleiding. De studenten lijken het gevoel te hebben zichzelf te kunnen zijn en als persoon gewaardeerd te worden, met inbegrip van hun etnisch-culturele achtergrond (een vraag die vooral voor A-studenten relevant was). Een A-student looft de aanwezigheid van een gebedsruimte maar geeft aan dat de waardering voor andere etnisch-culturele achtergronden sterker naar voor zou kunnen komen wanneer er vanuit KdG ook rekening zou gehouden worden met niet-katholieke religieuze feestdagen.

- Komt diversiteit voldoende aan bod, en komt dit positief of negatief aan bod? De Z-studenten zonder migratieachtergrond vinden dat dit voldoende en op positieve wijze aan bod komt. Z1 geeft aan dat niemand anders bekeken wordt omdat hij van een ander geloof of zo. Z2 vindt dat mensen met een andere etnisch-culturele achtergrond warm verwelkomd en gelijk behandeld worden. Z4 vindt dat er veel etnisch-culturele verschillen zijn binnen de opleiding en Z3 vindt dat je aangemoedigd wordt om met mensen die 'anders' zijn om te gaan. Z5 geeft aan dat etnisch-culturele verschillen weinig aan bod komen, maar geeft, aansluitend bij het commentaar van Z3 aan nu al meer mensen met een verschillende achtergrond te hebben leren kennen dan in het middelbaar. De studenten met een EU15-migratieachtergrond (Z6 en Z7) geven aan geen racisme te ervaren. De A-studenten lijken dit te onderschrijven. A1 vindt dat iedereen evenveel kansen krijgt, herinnert zich niets negatiefs, en heeft nog geen discriminatie ondervonden of opgemerkt.
- Voel je je als persoon gewaardeerd en kun je je jezelf zijn? De Z-studenten zonder migratieachtergrond geven over het algemeen aan van wel. Z4 vindt dat docenten moeite doen om iedereen bij de les te betrekken en Z3 merkt dat zij hun best doen om ieders sterktes

te benadrukken en ervoor te zorgen dat studenten met een andere vooropleiding van elkaar kunnen leren. Ook de Z-studenten met een migratieachtergrond voelen zich als persoon gewaardeerd. Z6 heeft het gevoel dat niemand naar je afkomst kijkt, maar Z7 geeft aan dat dit zo is voor de docenten maar dat dat er bij de medestudenten wat vanaf hangt. Ook de A-studenten geven aan dat ze zich als persoon gewaardeerd voelen en zichzelf kunnen zijn, ook binnen de klas (A4). A3, die vorig jaar aan een universiteit studeerde, geeft aan dat hij zich hier geen nummer voelt, en dat dat aan de universiteit anders was.

- Is er waardering voor je achtergrond, en wat zou maken dat dit meer het geval zou zijn? Aangezien deze vraag voornamelijk bedoeld was voor A-studenten, staan we specifiek stil bij hun antwoorden, temeer daar de Z-studenten zonder migratieachtergrond deze vraag eerder kaderen in termen van hun persoonlijkheid of hun vooropleiding. Enkel Z4 geeft aan dat hij denkt dat geen enkele achtergrond echt expliciet gewaardeerd wordt, maar dat hij (als Limburger) alvast niet het gevoel heeft zich te moeten aanpassen. De Z-studenten met een migratieachtergrond geven aan dat er niet raar naar hen gekeken wordt en dat ze de diversiteit die er is fijn vinden. Ook sommige A-studenten kaderen deze vraag in termen van hun persoonlijkheid (A3) of vooropleiding (A2), wat aangeeft dat ze hun etnisch-culturele achtergrond niet als problematisch ervaren in de context van deze opleiding. A4 geeft expliciet aan op dat vlak geen problemen te ondervinden, en A1 geeft expliciet te kennen dat hij het gevoel heeft dat iemands etnisch-culturele achtergrond gewaardeerd wordt. Hij haalt de aanwezigheid van een gebedsruimte aan als een teken van waardering vanuit de school voor iemands geloof. Hij geeft aan dat die waardering nog sterker tot uiting zou komen mocht er vanuit KdG ook rekening gehouden worden met religieuze feestdagen uit andere religieuze tradities dan de katholieke traditie (bijv. het Suikerfeest).

De kernvragen waren bedoeld om te weten te komen hoe studenten de acties die werden ondernomen hebben ervaren. De antwoorden op deze vragen worden hieronder gehergroepeerd opdat ze optimaal inzicht zouden geven op hoe studenten de verschillende acties hebben ervaren. We gaan eerst in op de groepssamenstelling tijdens de labo-sessies. Grosso modo kan gesteld worden dat zowel de A- als de Z-studenten aanvankelijk liever hun eigen groep hadden samengesteld omdat ze zich beter op hun gemak voelen bij mensen die ze al kennen, maar dat zowel de A- als de Z-studenten de voordelen van deze manier van werken inzien, met name dat ze door met andere studenten te moeten samenwerken gemakkelijker op de inhoud gefocust blijven en dat ze door de gerichte samenstelling van de groepjes meer kans krijgen om van hun medestudenten te leren. Noch de A- noch de Z-studenten hebben het gevoel dat de groepssamenstelling hun spreekdurf of hun gevoel van verbondenheid heeft gewijzigd (al geven ze vaak aan dat dit in het begin wat stroef liep omdat ze mensen eerst nog moesten leren kennen). Wanneer er gepolst wordt naar de interactie, komt vooral het inhoudelijk-technische aspect in beeld en de verschillen in vooropleiding tussen studenten. Het etnisch-culturele aspect lijkt niet bepaald centraal te staan in de beleving van studenten. Dit lijkt een gevolg te zijn van het feit dat zowel de A- als de Z-studenten de klassfeer goed vinden. Maar dit kan uiteraard ook komen doordat hier vanuit de opleiding, die eerder op techniek en meer bepaald op auto's en dergelijke focust, weinig aandacht aan wordt besteed. Opvallend, zeker in vergelijking met Studie 1, is alvast dat zo goed als alle studenten, op een uitzondering na, aangeven niet meer zicht te hebben gekregen op hun vooroordelen en noch privilege noch achterstelling aan het werk zien in de opleiding. De uitzondering die die zaken wel ziet, ziet die dan eerder in mensen hun voorgeschiedenis (= hun vooropleiding) dan in de huidige context. Slechts één A-student wijst erop dat er toch veel gebrek aan kennis over andere culturen is.

- In de labo-sessies werden de groepjes zo samengesteld dat iedereen verschillende achtergrondkenmerken had. Hoe heb je dit ervaren? Denk je dat je hierdoor meer of minder durfde zeggen? Denk je dat dit een invloed had op je gevoel van erbij te horen? Zou dit anders zijn als je je eigen groep mocht samenstellen? Sommige Z-studenten geven aan dat zij zelf liever hun groep zouden hebben samengesteld (Z1), maar vooral omdat je je meer op je gemak voelt bij mensen die je al kent (Z4, Z6 en Z7). Als nadeel van je eigen groep samenstellen, geven sommigen aan dat je dan altijd dezelfde mensen kiest (Z5) en dat, als je met mensen samen zit die je ook van buiten de les kent, je sneller afgeleid raakt (Z4). Omdat ze vonden dat de klassfeer wel goed zat, vonden zij het niet erg dat de groep door de docent werd samengesteld. Sommigen geven expliciet aan het leuk te vinden dat ze zo ook andere mensen leren kennen (Z4 en Z5). Meestal refereren deze studenten dan aan studenten met een andere vooropleiding, maar Z5 geeft expliciet aan dat hij het fijn vond om zo ook eens iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond beter te leren kennen. Inhoudelijk vinden de Z-studenten dat ze, door de manier waarop de groepen werden samengesteld, meer konden bijleren van hun medestudenten (Z1, Z2, Z3, Z4, Z6 en Z7). Enkel Z5 betwijfelt dit. Hij haalt aan dat, doordat je dan mensen samen zet die elkaar niet goed kennen, mensen minder snel hun mening durven geven en minder kritisch durven staan ten aanzien van hoe een taak wordt aangepakt. Z5 geeft daarom aan dat hij het belangrijk vindt dat erop toegekeken wordt dat iedereen evenveel inspraak krijgt. De andere Z-studenten hebben niet het gevoel dat dit hun spreekdurf gewijzigd heeft en geven aan niet bang te zijn om hun mening te uiten (Z1, Z2, Z3, Z4, Z6 en Z7). Z1 geeft aan dat dit mede komt door de goede klassfeer, maar Z3 voegt eraan toe te denken dat dit, voor studenten die wat meer verlegen zijn, wel een belemmering kan vormen (wat Z6 heel normaal vindt). Z4 voegt daar nog aan toe dat studenten die in het begin wat verlegen zijn na verloop van tijd wel openbloeien, enerzijds omdat de docent hen daar op een goede manier toe aanspoort en anderzijds omdat ze merken dat dit OK is voor hun medestudenten. De meeste Z-studenten hebben niet het gevoel dat dit een impact had op hun gevoel van erbij te horen. De Z-studenten met een migratieachtergrond wijzen er wel op dat het in het begin soms wat onwennig was omdat je je medestudenten nog niet echt kent (Z6 en Z7) en dat je daardoor niet weet wat ze over je denken (Z6). Enkel Z3 denkt dat dit toch een invloed had op zijn gevoel van erbij horen omdat je zo andere studenten leert kennen. De A-studenten onderschrijven alles wat de Z-studenten aangeven. Sommigen geven aan dat ze hun groep aanvankelijk liever zelf hadden samengesteld omdat, als je elkaar al kent, je je meer op je gemak voelt (A1), maar ook zij zien de voordelen van deze manier van werken (A1, A3 en A4). Ook zij hebben niet het gevoel dat dit hun spreekdurf gewijzigd heeft en geven aan niet bang te zijn om hun mening te uiten (A1, A2 en A3). Iets wat ook zij wijten aan de goede klassfeer (A4). A1 geeft wel aan niet altijd zoveel vragen te durven stellen als hij zou willen uit schrik dat hij daar zowel de docent als zijn medestudenten mee zou ambeteren. Ook hier gaat het dan vooral om inhoudelijke dingen. Enkel A4 verwijst rechtstreeks naar meer persoonlijke zaken. Hij geeft aan zich erg comfortabel te voelen bij de andere studenten in zijn groepje en ook daarmee bij hen terecht te kunnen. A1 en A3 denken niet dat dit een impact had op hun gevoel van erbij te horen, maar A4 geeft aan dat je toch minder gemakkelijk jezelf kunt zijn bij mensen die je nog niet goed kent. De reden waarom hij zich eerst minder op zijn gemak voelde, situeert zich dus op het persoonlijk niveau en niet op niveau van zijn etnisch-culturele achtergrond. Dit betekent echter niet dat studenten hun etnisch-culturele achtergrond uit beeld bleef. A1

geeft aan dat hij normaal gezien een groepje had gevormd met andere A-studenten, maar dat dat niet kon omdat zij blijkbaar de 'aparte mensen' waren waar groepjes rond gevormd werden (er zaten relatief weinig A-studenten in de experimentele conditie). Niet dat zij zich daardoor geïsoleerd voelden. Blijkbaar vonden ze dit gewoon grappig.

- Door de groepsindeling werd je uit je comfortzone gehaald. Kreeg je daardoor meer inzicht in je eigen vooroordelen en in wat het betekent om geprivilegieerd te zijn en/of achtergesteld te worden? Van de Z-studenten zonder migratieachtergrond voelt eentje zich helemaal niet uit zijn comfortzone gehaald (Z1). Deze student legt hier wel niet de link met mensen hun etnisch-culturele achtergrond, wat erop kan wijzen dat hij effectief niet uit zijn comfortzone moest of dat dit voor hem effectief niet relevant is, maar wat er ook op kan wijzen dat hij daar geen aandacht voor heeft. Z4 heeft niet het gevoel dat hij meer zicht kreeg op zijn eigen vooroordelen, en Z2 ook niet, al geeft die laatste te kennen dat hij daar wel mee bezig is geweest door zijn vooroordelen af te toetsen aan zijn labo-partners. Z5 zegt ook van niet. Hij geeft aan wel vooroordelen te hebben, en dat ook heel normaal te vinden, maar ook heel goed te beseffen dat dit ook maar vooroordelen zijn en dat die vaak fout zijn. De meeste Z-studenten zien geen privilege of achterstelling aan het werk in de opleiding, behalve Z3 die aangeeft dat sommige studenten misschien wel wat achtergesteld zijn door de vooropleiding die ze kregen en de reden waarom ze die vooropleiding kregen (waarbij die student verwijst naar het watervalstelsel waar studenten met een migratieachtergrond vaak slachtoffer van worden). De Z-studenten met een migratieachtergrond geven aan dat dit geen effect op hun had, en Z7 voegt eraan toe dat dit een heel antiracistische opleiding is, in de zin dat iedereen er ontvangen wordt zoals die ontvangen zou moeten worden. Ook deze studenten zien niet echt privilege of achterstelling aan het werk in de opleiding. De A-studenten geven dan weer aan ofwel geen vooroordelen te hebben (A2 en A3) of daar niet meer inzicht in te hebben verworven (A1 en A4). A1 merkt wel op dat sommige personen soms dingen doen uit onwetendheid. Zo merkt hij op dat er vaak geen rekening mee gehouden wordt dat hij op bepaalde tijden zijn gebeden moet doen of dat hij soms tussen bepaalde uren niet mag eten en drinken.

Vervolgens werd ingegaan op het effect van het feit dat de docent uit zijn rol van beoordelaar stapte om zich 100% te kunnen toewijden op zijn rol als coach. Moedigt dit studenten aan om vragen te stellen, om in de sessie aanwezig te blijven tot alles duidelijk is, en om überhaupt deel te nemen aan het labo (ook als het moeilijk wordt). Daarbij wilden we ook nagaan of de boodschap die de docent wou meegeven (dat je maar kunt leren door te falen), is aangekomen, en of die ervoor gezorgd heeft dat studenten zich ook effectief meer gingen inzetten. Ongeveer de helft van de studenten gaf aan dat het voor hen weinig verschil maakt of de docent al dan niet beoordeelt, en sommigen vonden het zelfs jammer dat ze zouden worden beoordeeld door iemand die hen niet kent. Andere studenten gaven expliciet aan dat ze daardoor meer vragen durfden stellen. Zo goed als alle studenten gaven aan in het labo aanwezig te blijven tot alles duidelijk is. Alle studenten gaven ook aan aangemoedigd te worden om de labo-sessies mee te volgen. De context helpt daarbij: het labo is niet verplicht, dus heeft het geen zin om aanwezig te zijn als je daar niet gemotiveerd voor bent. Dit lijkt ook een context te creëren waarin studenten ook elkaar (willen) vooruithelpen. Bijna alle studenten gaven aan dat ze meer zijn gaan geloven dat ze dingen kunnen leren als ze maar genoeg inspanningen leveren. Enkele studenten gaven expliciet aan dat ze dat sowieso al geloofden of dat van nature al doen, maar sommigen gaven ook aan dat het toch wel helpend is en vertrouwen geeft dat de docent dat nog eens benoemt. Bijna alle studenten gaven aan dat de nadruk die de docent legt op het belang van

falen en blijven proberen hen heeft aanzet om zich meer in te zetten, met uitzondering van één student die van zichzelf zegt dat hij niet de persoon is om te blijven volhouden.

- De docent fungeerde 100% als coach en niet als beoordelaar. Zorgde dit ervoor dat de drempel om vragen te stellen lager was? De antwoorden op deze vraag liepen erg uiteen. Sommige studenten stonden daar niet echt bij stil en gaven aan ervan uit te gaan dat ze toch niet op hun vragen tijdens het labo afgerekend zouden worden op het examen (Z1, Z2, Z4 en Z5). Sommige studenten geven zelfs aan dat ze liever zouden hebben dat ze wel door de docent worden beoordeeld omdat die hen beter kent en begrijpt (Z6 en A3). Andere studenten geven dan weer aan dat dit effectief drempelverlagend werkte en dat ze daardoor minder schrik hadden om 'domme' vragen te stellen (Z3, Z5, Z7, A1 en A2). A2 voegt eraan toe dat dit standaard zo zou moeten zijn. Verder appreciëren sommige studenten het ook heel erg dat de docent vragen stelt die hen aan het denken zet, omdat dat ontwapenend werkt en helpt om de stof onder de knie te krijgen (Z1, Z7 en A2).
- Bleef je in het labo tot je alles begrepen had? De meeste studenten geven onvoorwaardelijk aan dit effectief te hebben gedaan (Z1, Z2, Z3, Z5, A2, A3 en A4). Z3 voegt hieraan toe dat hij ook andere studenten probeerde te helpen als die iets nog niet begrepen. Z5 merkt op dat je niet echt een andere optie had dan zorgen dat je alles begreep, want dat je anders de kans bij uitstek om dingen te vragen liet liggen. A4 voegt hier nog aan toe dat dat dan wel niet betekent dat je dat dan nadien niet alsnog vergeet. Wat hem hielp was dat de docent een vraag stelt, weggaat om de student daarover te laten nadenken als die het antwoord niet weet, en pas overgaat naar de volgende vraag als de vraag adequaat beantwoord is. Z4 stelde vast dat hij soms onvoldoende voorbereid naar een labo kwam. De reden daarvoor leek te zijn dat de stof op zich vaak te theoretisch is voor hem. De praktijk van het labo hielp hem vooruit. Daardoor probeerde hij optimaal gebruik te maken van het labo en de docent. Hij looft het feit dat de docent het vaak opmerkt als hij iets niet helemaal begrijpt en dat die dat dan op een andere manier probeert uit te leggen tot hij wel mee is. Enkel A1 geeft aan niet altijd al zijn vragen te durven stellen omdat dat voor hem toch wel een drempel is. Het feit dat dit voor deze student een drempel is, heeft ermee te maken dat hij het gevoel heeft vaak onvoldoende voorbereid naar het labo te komen.
- Werd je voldoende aangemoedigd om deel te nemen aan het labo, en meer bepaald aan de moeilijkere, meer uitdagende delen ervan? Alle studenten gaven aan dat ze voldoende aangemoedigd werden om deel te nemen aan de labo-sessies, inclusief aan de moeilijkste onderdelen ervan. De studenten appreciëren het heel erg dat je daar veel vragen kunt stellen (Z5), dat de docent voldoende vaak rond hoort of er nog vragen of onduidelijkheden zijn (Z2), en dat de docent zaken voldoende vaak herhaalt en opnieuw uitlegt en zijn studenten de oplossing in hun eigen woorden laat zeggen, waardoor ze ook actief zelf moeten nadenken en waardoor het duidelijk wordt of ze iets al of niet snappen (Z1, Z7, A2 en A3). Z4 stipt aan dat het labo niet verplicht is, en dat het dus geen zin heeft om het labo te volgen als je onvoldoende gemotiveerd bent. Deze context lijkt er daardoor ook voor te zorgen dat studenten elkaar vooruit (willen) helpen. Z3 geeft aan dat de meer theoretisch geschoolde studenten actief mee hielpen zorgen dat de minder theoretische geschoolden ook mee waren met de theorie, en dat de meer technisch geschoolde studenten hetzelfde deden met de meer theoretisch geschoolde studenten voor het technische aspect. Hieruit blijkt de kracht van de manier waarop de groepen werden samengesteld.
- Motivatie is alles; Je leert door te falen. Veel oefenen, falen en daaruit leren, vormen de basis tot succes. Ben je, door de nadruk die de docent hierop legt, gaan geloven dat je

dingen kunt aanleren als je maar voldoende inspanningen levert? En heeft dat je aangezet om je meer in te zetten? Bijna alle studenten gaven duidelijk aan dat ze (meer zijn gaan) geloven dat ze dingen kunnen leren als ze voldoende inspanningen leveren. Enkele studenten gaven aan dat ze sowieso al geloofden dat je iets maar kunt leren als je er voldoende tijd en energie in stopt (Z5, A2 en A3) of dat ze van nature uit al wel voldoende gemotiveerd zijn om dat te doen (Z1, A2 en A3), maar sommigen onder hen gaven ook aan dat het toch wel helpend is en vertrouwen geeft dat de docent dat er nog eens indramt (Z1, Z2 en Z5). Z3 geeft in dit kader aan dat hij het gevoel heeft dat er in de labo-sessies, in vergelijking met andere lessen, ook wel net iets meer tijd gemaakt wordt om te kunnen zorgen dat je echt mee bent. Daarbij aansluitend zegt Z4 dat de docent met zijn houding en geduld (zie ook hoger) hem aanspoort om het zelf te blijven proberen eerder dan te wachten tot de docent met de oplossing komt. A1 maakt wel de kanttekening dat hij helaas niet de motivatie heeft om op tijd te beginnen en dus ook vaak onvoldoende voorbereid is (zie ook hoger), en een paar studenten geven aan dat dit wat afhangt van wat ze precies moeten leren: hoe snel zien ze zichzelf vooruitgaan (Z1) of hoe hard interesseert hen dat (Z6)? Bijna alle studenten geven ook aan dat de nadruk die de docent legt op het belang van falen en blijven proberen hen heeft aangezet om zich meer in te zetten. Enkel Z7 geeft van zichzelf aan dat hij niet de persoon is om te blijven volhouden.

Daarna werd gepolst naar het effect van de reflecties op het einde van elke labo-sessie, en naar de mate waarin dat geholpen heeft om stil te staan bij (de samenwerking tijdens) het labo. Sommige studenten geven aan dat een dergelijke reflectie niets voor hen is en een enkeling geeft aan dat reeds spontaan te doen, maar de meeste studenten vonden het helpend omdat dit hun dwong stil te staan bij wat je nu eigenlijk geleerd hebt, waarvoor dat nuttig is, wat je eigen sterktes en zwaktes zijn, en hoe je beter met elkaar kunt samenwerken.

- Na de les reflecteerde je over wat je geleerd had op technisch vlak, op niet-technisch vlak en op persoonlijk vlak. In welke mate heeft dat geholpen stil te staan bij (de samenwerking tijdens) tijdens het voorbije labo? Z6, Z7 en A4 geven aan dat ze niet of amper bij zo'n dingen stilstaan en dat dit hen niet echt geholpen heeft. Een enkeling gaf aan dat sowieso al spontaan te doen (Z2). Alle andere studenten vonden dit zinvol en helpend omdat je dan expliciet gaat nadenken over wat je geleerd hebt en waarvoor dat nuttig is, en omdat je dan ook gaat nadenken over je eigen sterktes en zwaktes (Z3). Sommige studenten geven expliciet aan dat vooral het stuk 'stilstaan bij de samenwerking' helpend was. Z5 en A3 geven aan dat het goed is om even stil te staan bij wat je van elkaar geleerd hebt, en Z4 stipt aan dat hij zo meer oog kreeg voor hoe hij zijn medestudenten kon helpen. Z1 geeft aan dat dit hem hielp om in te zien dat er qua samenwerking toch nog wel wat verbetering mogelijk was. Concreet geeft hij aan dat ze in het begin de fout gemaakt hebben om allebei een deel van de proef te doen, zonder echt samen te werken, en dat hij zich, door hierbij stil te staan, realiseerde dat, als ze dat anders deden, ze meer van elkaar zouden leren.

De slotvragen waarmee het interview werd afgerond (i.e., zijn er zaken die aan bod kwamen waar je graag nog iets aan wil toevoegen of zijn er belangrijke zaken die niet aan bod kwamen tijdens het gesprek?) leverden geen relevante extra informatie op. A4 uitte wel nog zijn appreciatie voor het interview op zich en vindt dat heel attent vanuit de opleiding.

4.3.1.2.2 *Ervaringen van de docent*

De betrokken docent werd gevraagd te reflecteren over wat volgens hem zijn meest en minst succesvolle actie was, welke (vlot haalbare) actie hij zou aanraden aan collega-docenten die iets vergelijkbaars willen doen, en over wat hij als docent zelf geleerd heeft uit zijn deelname aan dit project. We laten per vraag de betrokken docent aan het woord. De docent vond het feit dat hij volledig in de rol van coach kroop de meest succesvolle actie, maar de actie die hij aan collega's zou aanraden is die rond groepssamenstelling. Verder heeft hij uit zijn deelname aan het onderzoek vooral geleerd dat iedereen ongeacht (migratie)achtergrond dezelfde noden heeft en op zoek is naar dezelfde zaken en hoe belangrijk kleine acties kunnen zijn.

- Wat was voor jou de meest succesvolle actie? De coaching was voor mij erg zinvol. Voor de volle 100% inzetten op leren en verbinding, zonder dat er een belemmering is door een nakende evaluatie. Door studenten veel te laten oefenen en veel feedback te geven (in kleine stukjes en op verschillende momenten), kunnen ze alleen maar beter worden qua kennis, vaardigheden en attitudes. En tegelijkertijd weten studenten ook dat fouten die ze maken tijdens het labo op geen enkele manier in rekening zullen gebracht worden tijdens het examen. Dat verlaagt de drempel tussen student en docent zodanig dat er maximaal kan ingezet worden op leren en op leren uit het maken van fouten. Het nadeel hiervan is wel dat er een collega moet zijn die jouw groep kan beoordelen en die mee in het verhaal wil stappen zodat jij de groepen waaraan je geen les gaf kan beoordelen.
- Wat was voor jou de minst succesvolle actie? Op het eerste gezicht was dat voor mij de zelfreflectie die ik studenten liet doen na het labo. De input die dit opleverde deed vermoeden dat dit een maat voor niets was. Uit de interviews bleek echter dat de studenten die zelfreflectie aan het einde van het labo wel als zinvol zagen, en dat het zij het nuttig vonden om stil te staan bij wat ze geleerd hadden alsook bij hun samenwerking.
- Indien je collega's een actie zou aanraden die maar een beperkte tijdsinvestering vraagt maar naar jouw gevoel toch een grote impact had, welke zou dat zijn? De gerichte groeps-samenstelling. Geen van de geïnterviewde studenten gaf aan niet tevreden te zijn met de heterogene groepssamenstelling. Door de groepen heterogeen in te delen, wordt ieders waarde in de verf gezet en zijn er meer leermomenten. Die groepssamenstelling heb ik in eerste instantie op A/Z-studenten gemaakt en nadien verfijnd op opleidingsniveau en persoonlijkheid. Zo kunnen studenten mits wat restricties toch nog tot op zekere hoogte kiezen met wie ze willen samenwerken en met wie ze een groepje willen vormen.
- Wat heb je als docent zelf geleerd uit je deelname aan dit onderzoek? In eerste instantie dat alles wat je doet impact heeft, zowel positief als negatief. Dat kan gaan van een goed bedoelde maar ondoordachte opmerking tot een interventie binnen een onderzoek. Heel vaak zit het in kleine zaken. Denk bijvoorbeeld aan de groepssamenstelling. Daar heb je aan het begin van de periode en in de eerste les wel wat werk aan, maar tijdens de lessen loopt dat verder vanzelf. Maar denk ook aan het benoemen van verschillen en aangeven dat die er mogen zijn; dat die een verrijking vormen en geen bedreiging. Verder heb ik ook bevestigd gekregen dat we allemaal naar hetzelfde op zoek zijn, ongeacht onze achtergrond. Dat werd duidelijk tijdens het opstellen van de woordenwolk over wat studenten van mij als coach verwachtten. Die antwoorden waren over de groepen heen erg gelijkaardig en volstrekt onafhankelijk van migratieachtergrond of vooropleiding. Dat gegeven, dat we allemaal hetzelfde willen (bijv. veiligheid en respect), benadrukte de gelijkenissen tussen de verschillende labo-groepen (en -groepsleden) eerder dan de verschillen.

4.4 Discussie

In deze studie werd ervoor gekozen studenten rechtstreeks te vragen of de labo-lessen voor groei zorgden in de afhankelijke variabelen (i.e., veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit). De logica achter deze wijze van bevragen werd ontleend aan de competentiegroeimeter; een binnen KdG veelgebruikt instrument gebaseerd op het werk van Braun et al. (2008; Braun & Leidner, 2009); een logica die we ook toepasten in vorige onderwijsonderzoeksprojecten (Duriez et al., 2018, 2020). Over het algemeen lijken studenten vrij tevreden over de labo-lessen, zoals blijkt uit de gemiddelde scores op de afhankelijke variabelen of criteria (zie Tabel 4.1). De studenten scoren gemiddeld genomen significant hoger dan 0 (= het middelpunt van de schaal) voor veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie. Ze rapporteerden dus gemiddeld genomen toenames in veiligheid, spreekdurf, zelfvertrouwen, verbondenheid en autonomie te hebben ervaren door het volgen van de labo-lessen. Bovendien geven ze zo ook aan door het volgen van de labo-lessen meer inzicht te hebben gekregen in etnisch-culturele diversiteit, al is dit eerder beperkt. Uit de interviewgegevens blijkt daarenboven dat studenten zich ook goed voelen binnen de opleiding in het algemeen. Uit de inleidende vragen blijkt dat studenten over het algemeen het gevoel hebben zichzelf te kunnen zijn in de opleiding en er als persoon gewaardeerd te worden (met inbegrip van hun etnisch-culturele achtergrond). Ze vinden ook dat diversiteit voldoende en op positieve wijze aan bod komt. Wat hier echter relevanter is, is of en zo ja hoe de beleving van de A-studenten verschilt van die van de Z-studenten en welke impact de interventie had op de beleving van de A- en/of de Z-studenten.

Uit de kwantitatieve data bleek dat de interventie (= het geheel van de acties die in de experimentele conditie werden ondernomen, in casu de acties om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig en thuis zouden voelen, een actie bedoeld om het contact studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren, het feit dat de docent 100% in de rol van coach kroop, de nadruk die hij legde op het belang van zelfeffectiviteit, en het feit dat hij studenten op het einde van de les liet reflecteren over wat ze geleerd hadden) een hoofdeffect had op de psychologische veiligheid en de zelfeffectiviteit van de studenten. De studenten uit de experimentele conditie rapporteerden significant meer veiligheid en zelfeffectiviteit dan de studenten uit de controleconditie. Daarnaast was er, net als voor de interventie in het onthaal in Studie 1, een interactie-effect tussen de interventie en type student (i.e., of een student een A- of een Z-student is) voor verbondenheid en spreekdurf. De interventie liet de verbondenheid die Z-studenten ervaren alsook hun spreekdurf ongewijzigd, maar verhoogde de verbondenheid die A-studenten ervaren evenals hun spreekdurf. De interventie bracht de verbondenheid die zij ervaren en hun spreekdurf op het niveau van de Z-studenten. De A-studenten uit de experimentele conditie ervoeren dus significant meer verbondenheid dan de A-studenten uit de controleconditie en rapporteerden ook significant meer spreekdurf dan de A-studenten uit de controleconditie. De interventie had dan weer geen impact op de autonomie van studenten en het inzicht dat ze verwierven in etnisch-culturele diversiteit. De toenames in autonomie en in inzicht in etnisch-culturele diversiteit die de studenten rapporteerden (zie Tabel 4.1), werden met andere woorden niet beïnvloed door de wijzigingen die werden aangebracht in de labo-lessen. Ze ervoeren deze toenames in gelijke mate in de controleconditie en in de experimentele conditie. De interventie had bovendien ook geen effect op de eindscore voor het bijhorend vak.

Net als in Studie 1, blijft het uiteraard ook voor deze studie belangrijk om voor ogen te houden

dat er nog alternatieve verklaringen mogelijk zijn. Om te beginnen ging het hier om een redelijk kleine groep studenten. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt. We moesten in sommige gevallen dus noodgedwongen kleine groepen met elkaar vergelijken, wat uiteraard de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Om te onderzoeken of de resultaten die we verkregen voldoende betrouwbaar en stabiel zijn, valt het dan ook aan te bevelen dit onderzoek nog eens te herhalen. Idealiter met een aangepast design zodat het effect van de onderliggende acties ontrafeld kan worden zodat we een beter zicht krijgen op welke acties nu precies verantwoordelijk waren voor de gevonden effecten. Om hier toch enig zicht op te krijgen, werden de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data, en meer bepaald met interviews bij studenten en een reflectie door de docent.

De vragen die in de interviews gesteld werden, zoomden specifiek in op, achtereenvolgens, de actie bedoeld om het contact tussen studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren, het feit dat de docent zich 100% als coach opstelde, de nadruk die hij legde op het belang van zelfeffectiviteit, en het feit dat de docent de studenten op het einde van elke labo-sessie liet reflecteren over wat ze geleerd hadden en hoe hun samenwerking was verlopen. Wat de actie de bedoeld was om het contact tussen studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren (= de actie inzake groepssamenstelling) betreft, bleek dat de studenten liever hun eigen groep hadden samengesteld maar dat zowel de A- als de Z-studenten het grote voordeel van deze manier van werken wel konden zien: optimaal van elkaar kunnen leren. De meeste studenten hebben niet het gevoel dat de groepssamenstelling hun spreekdurf of hun gevoel van verbondenheid heeft gewijzigd. Wanneer er gepolst wordt naar de interactie, komt vooral het inhoudelijk-technische aspect in beeld en de verschillen in vooropleiding tussen studenten. Het etnisch-culturele aspect lijkt niet bepaald centraal te staan in hun beleving. Opvallend is alvast dat, op een uitzondering na, geen enkele student aangeeft meer inzicht te hebben gekregen in zijn eigen vooroordelen en dat geen enkele student privilege of achterstelling aan het werk ziet in de opleiding. De uitzondering die die zaken wel ziet, ziet die in mensen hun voor geschiedenis (= hun vooropleiding) eerder dan in de huidige context. Het feit dat de docent uit zijn rol van beoordelaar stapte om zich 100% te kunnen toeleggen op zijn rol als coach, lijkt voor de helft van de studenten weinig relevantie te hebben. De andere helft gaf echter aan dat ze daardoor meer vragen durfden stellen. Wat de nadruk die de docent legde op het belang van zelfeffectiviteit betreft, gaven bijna alle studenten aan dat ze meer gingen geloven dat ze dingen kunnen leren als ze maar genoeg inspanningen leveren. Enkele studenten gaven expliciet aan dat ze dat sowieso al geloofden of dat van nature al doen, maar sommigen gaven aan dat het toch wel helpend is en vertrouwen geeft dat de docent dat nog eens benadrukt. Bijna alle studenten gaven ook aan dat de nadruk die de docent legt op het belang van falen en toch blijven proberen hen heeft aangezet om zich meer in te zetten. Wat de reflecties op het einde van elke labo-sessie betreft, waren de resultaten gemengd. De meeste studenten vonden het helpend omdat dit hun dwong stil te staan bij wat je nu eigenlijk geleerd hebt, waarvoor dat nuttig is, wat je eigen sterktes en zwaktes zijn, en hoe je beter met elkaar kunt samenwerken. Andere studenten gaven dan weer aan dat ze daar niets aan hadden, hetzij omdat ze dat reeds spontaan doen, hetzij omdat een dergelijke reflectie niets voor hen is. Zelf vond de docent het feit dat hij volledig in de rol van coach kroop de meest succesvolle actie. Een actie die bij ongeveer de helft van de geïnterviewde studenten in de smaak viel maar voor de andere helft dus (deels) overbodig leek. De minst succesvolle actie leek voor hem aanvankelijk de zelfreflectie op het einde van het labo, maar uit de interviews met studenten bleek dat de meeste studenten daar blijkbaar toch meer aan hadden dan hij op het eerste gezicht dacht. De actie

die hij aan collega's zou aanraden is dan weer die rond groepssamenstelling. Van deze actie lijken de meeste studenten ook wel het belangrijkste voordeel in te zien.

Deze resultaten werpen een aantal interessante vragen op. Een eerste vraag is: Hoe komt het dat de actie rond groepssamenstelling zowel door de studenten als door de docent zelf zo positief werd ervaren en dat alles erop wijst dat die wel degelijk vruchten afwierp, terwijl dit in Studie 1 de minst succesvolle actie leek? Het lijkt erop dat, wil een dergelijke actie daadwerkelijk impact hebben, het niet voldoende is studenten met verschillende kenmerken te laten samenwerken, maar dat het daarvoor nodig is er expliciet voor te zorgen dat de sterktes van alle individuen in een groepje voor de andere groepsleden duidelijk zijn. In tegenstelling tot in Studie 1 werden de groepjes in Studie 2 op dusdanig wijze samengesteld dat studenten niet enkel verschillende achtergrondkenmerken hadden maar ook duidelijk onderscheiden, complementaire vaardigheden. Dit sluit aan bij de inzichten uit de literatuur inzake coöperatief leren (zie Duriez, 2022, p. 61), een methode die niet enkel het belang van samenwerking maar ook het belang van onderlinge afhankelijkheid tijdens het leerproces benadrukt.

Een tweede vraag is: Hoe komt het dat de interventie wel een effect had op de verbondenheid, de zelfeffectiviteit, en de zelfverklaarde inzet van studenten (drie belangrijke voorspellers van hun prestaties; zie Duriez, 2022) maar niet op de prestatiekloof tussen de A- en Z-studenten die ontegensprekelijk aanwezig is in het vak waar de labo-sessies een onderdeel van vormen (zie Tabel 4.2)? Een eerste mogelijke reden hiervoor is erin gelegen dat het examen voor het vak waar de labo-sessies een onderdeel van vormen zich niet beperkte tot de vaardigheden die werden aangeleerd in het labo. Misschien zouden we wel effecten op de eindscore vaststellen bij een examen dat zich enkel tot de vaardigheden beperkt die in het labo worden aangeleerd. Een tweede mogelijke reden hiervoor is dat de docent te veel oog had voor het welzijn van studenten en te weinig voor hun eigenlijke vaardigheden, wat een ongefundeerde verhoging van de zelfeffectiviteit van sommige studenten met zich meegebracht kan hebben. Een derde mogelijke reden is dat de docenten die de studenten uit de experimentele conditie moesten beoordelen (onbewuste) negatieve prestatie-stereotypes over A-studenten hebben, en dat het hen niet is opgevallen dat de A-studenten uit de experimentele groep sterker waren dan verwacht. Hieraan gerelateerd is het natuurlijk ook mogelijk dat de A-studenten uit de controle-groep die door de betrokken docent werden beoordeeld onterecht hoge scores haalden. Deze docent kwam via dit project immers in aanraking met de literatuur over stereotype-dreiging (zie Duriez, 2021, p. 52). Dit kan ervoor gezorgd hebben dat hij (onbewust) milder was bij het beoordelen van de A-studenten uit de controlegroep, waardoor die gemakkelijker hogere punten behaalden dan de A-studenten uit de experimentele groep. Beide effecten kunnen uiteraard ook samen werkzaam geweest zijn, wat er dan op twee manieren voor zou hebben gezorgd dat de toegenomen vaardigheden van de studenten uit de experimentele conditie niet naar voor kwamen in de eindscore. Een vierde mogelijke reden is gelegen in het feit dat de docent 100% in de rol van coach kroop en de beoordeling van zijn studenten overliet aan zijn collega's. Daardoor werden de A-studenten uit experimentele groep niet door hun eigen docent beoordeeld, maar door een docent die hen van haar nog pluim kent. In overeenstemming met de literatuur inzake stereotype-dreiging (zie Duriez, 2021, p. 52) is het niet onmogelijk dat dit net tot meer testangst heeft geleid bij de A-studenten (iets wat sommige A-studenten in de interviews ook suggereren). De docent die hen moet beoordelen, kent hen immers niet, waardoor ze misschien net nog meer schrik kregen dat die zich te hard zou laten leiden door zijn (onbewuste) negatieve prestatie-stereotypes. Tegelijkertijd lijkt deze laatste verklaring vergezocht,

want dit mechanisme zou dan ook gespeeld hebben voor de A-studenten uit de controlegroep. Ook zij werden door een docent beoordeeld die hen niet kent. Het lijkt alvast aan te bevelen verder te onderzoeken waarom de interventie geen effect had op de effectieve prestaties van de A-studenten. Maar zelfs al had de interventie geen effect op de eindscore voor het vak waar de labo-lessen een onderdeel van uitmaken, dan nog is het effect dat de interventie had op de verbondenheid en de zelfeffectiviteit van de A-studenten alsnog eenduidig positief. Zelfs wanneer de betrokken A-studenten niet zouden slagen, en zelfs wanneer ze zouden uitstromen uit de opleiding, is het waarschijnlijk dat de opleiding hen een correctieve ervaring bood: ze hebben zich meer verbonden gevoeld dan voorheen en dan 'normaal' en ze hebben, als dat niet ondermijnd is geworden door te falen, ook meer zelfeffectiviteit ontwikkeld dan voorheen en dan 'normaal'. Twee zaken die hen kunnen sterken in hun verdere (school)carrière.

Een derde aan de vorige vraag gerelateerde vraag is: Hoe komt het dat de docent zich zo bewust is van de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten (vandaar ook diens deelname aan dit project) terwijl studenten absoluut geen privilege of achterstelling aan het werk zien in de opleiding. De uitzondering die dit wel ziet, ziet die in mensen hun vooropleiding eerder dan in de huidige context, terwijl vooropleiding geen significante voorspeller is van de eindscore voor het vak waar de labo-sessies een onderdeel van vormen, maar hun A- versus Z-status daar duidelijk wel een significante voorspeller voor is (zie Tabel 4.2). Meer zelfs: opvallend in dit kader is de tot dusver nog niet gerapporteerde zijdelingse vaststelling dat alle geïnterviewde Z-studenten goede punten haalden op het examen van het bijhorende vak, terwijl drie van de vier geïnterviewde A-studenten het examen niet mee deden en de vierde er niet voor slaagde. De reden dat de studenten geen privilege of achterstelling aan het werk zien in de opleiding lijkt te zijn dat de studenten in deze opleiding heel hard gefocust zijn op techniek en weinig begaan zijn met bredere maatschappelijk issues. Het etnisch-culturele aspect lijkt, zoals al gezegd, niet bepaald centraal te staan in de beleving van studenten. Ze lijken zich amper bewust van hun eigen vooroordelen en van de werking van privilege en achterstelling en lijken daar ook weinig inzicht in te verwerven in de labo-sessies of gedurende de opleiding, iets wat allicht evenzeer te wijten is aan het feit dat dit een technische opleiding is waarin er schijnbaar weinig aandacht wordt besteed aan maatschappelijk issues. Een aanbeveling zou hier dus zeker zijn om een vak in te voeren waarin er expliciet ruimte gemaakt kan worden voor dergelijke zaken. Dit zou vanuit een algemeen vormend oogpunt een wereld van verschil kunnen maken. Echt grondig stilstaan bij dergelijke zaken is uiteraard 'out of scope' voor een docent die labo-sessies geeft waarin problemen inzake autotechnologie worden behandeld. Dit lijkt dan ook iets wat eerder op het niveau van het curriculum zou moeten worden bekeken, of iets wat duidelijker en explicieter door trajectbegeleiders dient te worden opgevolgd. Omdat deze studie weinig inzicht verschaft in waarom A-studenten minder goed presteren, lijkt het aan te bevelen dat de trajectbegeleiders een poging zouden doen om met studenten die slecht presteren of uitvallen in gesprek te gaan teneinde meer zicht te krijgen op waar het voor hen misliep.

4.5 Conclusie

In Studie 2 wilden we nagaan wat het effect was van de interventie (= het geheel van de acties die in de experimentele conditie werden ondernomen, in casu de acties om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig en thuis zouden voelen, de actie bedoeld om het contact tussen studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren, het feit dat de docent 100% in de rol van coach kroop, de nadruk die hij legde op het belang van zelfeffectiviteit, en het feit dat hij

studenten op het einde van de les liet reflecteren over wat ze geleerd hadden) op een aantal afhankelijke variabelen (i.e., toenamen in psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en inzicht in etnisch-culturele diversiteit, en de prestatiekloof in het vak waar de labo-sessies een onderdeel van vormen). Dit effect werd in eerste instantie onderzocht via kwantitatieve data. Daaruit bleek dat de interventie voor toenames in veiligheid en zelfeffectiviteit zorgde bij alle studenten en, net als de interventie tijdens het onthaal in Studie 1, voor meer verbondenheid en spreekdurf bij de A-studenten. Andere effecten, zoals het verwachte effect op de voor het vak waar de labo-sessies een onderdeel van vormen bestaande prestatiekloof, bleven uit. Omwille van het kleine studentenaantal valt het aan te bevelen dit onderzoek te herhalen om te zien of de resultaten voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Daarnaast valt het ook aan te bevelen het onderzoek opnieuw te doen met een aangepast onderzoeksdesign zodat de effecten van de verschillende onderliggende acties uit elkaar zouden kunnen worden gehouden en we zicht zouden kunnen krijgen op welke acties nu in feite meest werkzaam zijn. Om hier toch enig zicht op te krijgen, werden de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data, en meer bepaald met interviews bij studenten en een reflectie door de docent. Uit de interviews leek naar voor te komen dat alle onderliggende acties potentieel effectief waren: zowel de groepssamenstelling, het feit dat de docent uit zijn rol van beoordelaar stapte om zich 100% te kunnen toewijden op zijn rol als coach, de nadruk die hij legde op het belang van zelfeffectiviteit, en het feit dat de docent de studenten op het einde van elke labo-sessie liet reflecteren over wat ze geleerd hadden en hoe hun samenwerking was verlopen werden door minstens een deel van de geïnterviewde studenten als effectief ervaren. De betrokken docent had alvast het gevoel dat het feit dat hij volledig in de rol van coach kroop de meest succesvolle actie, al zou hij vooral de actie rond groepssamenstelling aanraden. Tot slot willen we nog meegeven dat, gegeven dat de studenten zich amper bewust zijn van hun eigen vooroordelen en van de werking van privilege en achterstelling, en gegeven dat ze daar door het volgen van de opleiding amper inzicht in lijken te verwerven, het aan te bevelen valt deze problematiek (sterker) te verankeren in het curriculum van deze opleiding.

Tabel 4.1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de kwantitatieve metingen

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05
01. Veiligheid	1.46 ⁴	1.00					
02. Spreekdurf	1.33 ⁴	1.02	.69 ⁴				
03. Zelfeffectiviteit	1.60 ⁴	1.13	.27 ²	.57 ⁴			
04. Verbondenheid	1.23 ⁴	0.97	.68 ⁴	.69 ⁴	.41 ⁴		
05. Autonomie	1.29 ⁴	1.18	.45 ⁴	.64 ⁴	.41 ⁴	.76 ⁴	
06. Verworven inzicht	0.35 ⁴	0.90	.24 ²	.28 ²	.15	.35 ⁴	.36 ⁴

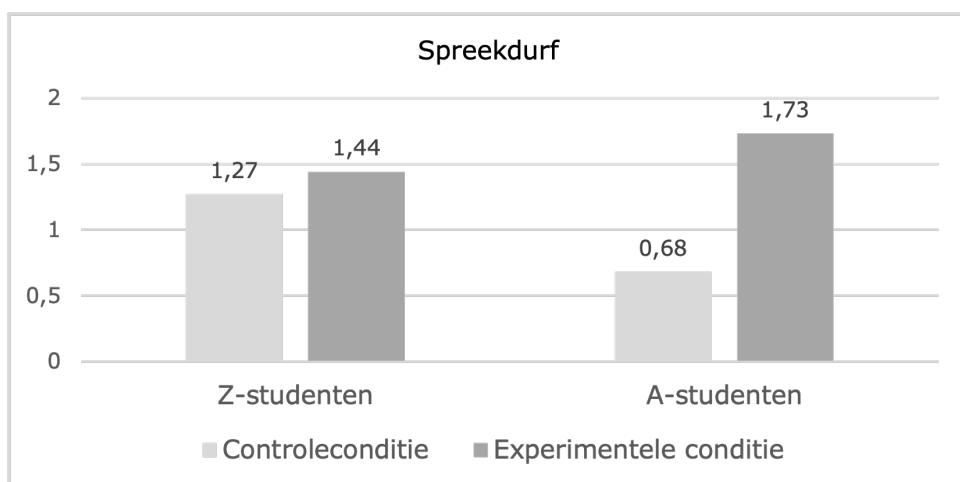
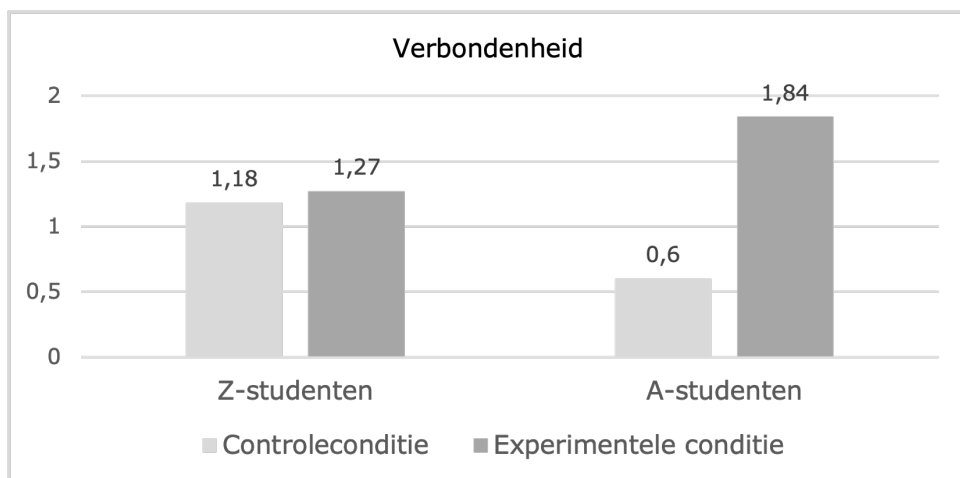
Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", waar ook met een subscript wordt aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. De standaarddeviaties zijn te vinden in de kolom "SD". ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 4.2. Het effect van de interventie op de criteria

Criteria	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Z vs A	Aantal	Conditie	Interactie
01. Veiligheid	.19	-.16	-.01	.14	.16	.02	.32 ³	.11
02. Spreekdurf	.12	-.16	-.08	.06	-.03	-.10	.16	.19 ¹
03. Zelfeffectiviteit	.19	-.05	-.00	.13	-.12	-.13	.32 ³	.08
04. Verbondenheid	.20	-.17	.17	.22 ²	.05	.01	.13	.24 ²
05. Autonomie	.14	-.18	.15	.20 ¹	-.02	.05	-.11	.18
06. Verworven inzicht	.25	-.36 ⁴	-.04	-.09	.36 ⁴	.08	-.04	.13
07. Eindscore voor vak	.17	.24 ²	.14	-.06	-.37 ³	-.18	-.10	-.10

Noot: R² verwijst naar de variantie in de criteria die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken, het aantal gevolgde labo-sessies, de conditie, en de interactie tussen de conditie en of iemand een Z- dan wel een A-student is. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 4.3. Visualisatie van de interactie-effecten



5 STUDIE 3

5.1 Introductie

5.1.1 Doel van de interventie

In Studie 3 werkte Karla Van den Brande binnen de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie voor het eerstejaars vak "Project & Self-reflection" een interventie en een reeks acties uit met als doel om (1) op een veilige manier ruimte te creëren voor de leefwereld van studenten (en in het bijzonder voor die van studenten met een migratieachtergrond), (2) ervoor te zorgen dat studenten vanuit hun persoonlijk referentiekader op authentieke wijze in contact zouden treden met studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond, (3) studenten bewust te maken van hun eigen vooroordelen in een dergelijk contact, en (4) studenten kennis en inzicht te verschaffen in andere (etnisch-culturele) referentiekaders en hen zo in staat te stellen om de wereld ook te kunnen zien vanuit andere (etnisch-culturele) referentiekaders. Daarnaast wilde de docent de zelfeffectiviteit van studenten in het algemeen en studenten uit achtergestelde groepen (incl. studenten met een migratieachtergrond) in het bijzonder verhogen en benadrukken dat ook studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond kunnen slagen. Zo wou ze dus niet alleen het contact tussen studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond vergroten en een (interculturele) uitwisseling stimuleren opdat ze van elkaar zouden leren, maar ook de zelfeffectiviteit, het thuis- en veiligheidsgevoel en de autonomie van studenten in het algemeen en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder verhogen (Duriez, 2022, zie ook Donche, et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2016).

5.1.2 Waarom precies dat doel?

Zoals reeds vermeld in Studie 1 en 2 wijzen Ramdas et al. (2019) erop dat interventies gericht op diversiteit er vaak in eerste instantie op gericht zijn studenten uit minderheidsgroepen vertrouwd te maken met de normen en gedragscodes van de meerderheidsgroep. Het resulterende leerklimaat is in dat geval niet-inclusief en heeft vaak een negatieve invloed op de prestaties van studenten uit minderheidsgroepen, waaronder studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond (Duriez, 2021, 2022; Freeman et al., 2007; Ramdas et al., 2019; Steele & Aronson, 1995; Zumbunn et al., 2014). Om deze negatieve invloed tegen te gaan, willen we via deze interventie alle studenten – en studenten uit minderheidsgroepen in het bijzonder – het gevoel geven dat het inbrengen van hun persoonlijk referentiekader en perspectief niet alleen kan, mag en gewaardeerd wordt, maar ook verrijkend is voor hun medestudenten (= voor studenten zonder migratieachtergrond en voor studenten met een andere achtergrond dan die van henzelf). Zo wilden we bereiken dat studenten meer inzicht zouden verwerven in etnisch-culturele diversiteit, dat ze meer inzicht zouden verwerven in andere perspectieven dan hun eigen (cultureel bepaald) perspectief, en dat ze van elkaar zouden leren en daardoor in staat zouden worden gesteld om de wereld ook te bekijken vanuit andere perspectieven. Om dit doel te realiseren, lieten we ons inspireren door het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al., 2019; zie ook Studie 1) dat de aanwezige verschillen tussen studenten tracht aan te wenden om de leerervaring voor alle aanwezige studenten te verrijken.

Opdat studenten van elkaar zouden kunnen leren, is een veilige leeromgeving belangrijk (Ramdas et al., 2019; zie ook Studie 1 en 2). Studies tonen aan dat, wanneer studenten hun leeromgeving niet als veilig ervaren, ze niet enkel terughoudend zijn om met de docent en andere

studenten om te gaan, maar dat dit ook hun leerresultaten negatief beïnvloedt (Ambrose et al., 2010). We willen er dus voor zorgen dat alle studenten zich veilig voelen in hun leeromgeving. Om zich veilig te voelen en te durven spreken, is het nodig dat zij zich thuis voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Ramdas et al., 2019). Met "zich thuis voelen op school" verwijst men doorgaans naar het concept 'sense of belonging' (Baker & Siryk, 1984; Goodenow & Grady, 1993; Strayhorn, 2019), een concept dat aanleunt bij het concept 'verbondenheid' dat binnen de zelfdeterminatietheorie naar voren wordt geschoven als een psychologische basisbehoefte (Duriez, 2022). De vervulling van deze basisbehoefte wordt binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), net als de vervulling van andere psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie en competentie), als essentieel gezien voor welbevinden (zie o.a. Duriez, 2022; Sheldon et al., 2010). En het ervaren van basisbehoeftebevrediging, verderop algemeen welzijn genoemd, lijkt een voorwaarde te zijn om tot leren te komen (zie ook Studie 1 en 2). Deze interventie is er dan ook niet alleen op gericht om ervoor te zorgen dat studenten zich verbonden zouden voelen, maar ook dat ze voldoende autonomie en competentiegevoelens zouden ervaren. We willen hierbij specifiek oog hebben voor die studenten die er vaak niet in slagen om die basisbehoeften binnen een schoolse context vervuld te zien: studenten uit minderheidsgroepen (en in het bijzonder studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond).

5.1.3 Onderliggende acties

In functie van de doelstellingen van de interventie werden een reeks acties uitgewerkt. Sommige daarvan waren geldig voor het hele vak, andere werden specifiek uitgevoerd in het kader van hetzij Projectweek 1 hetzij Projectweek 2 (respectievelijk in Periode 1 en 2). Deze acties worden hieronder opgesomd. Er wordt telkens aangegeven waarom een actie werd uitgewerkt, en, in overeenstemming met de introductie van dit rapport, wordt ook telkens aangegeven of die actie in eerste instantie inzet op inhoud, didactiek of houding.

- Acties die betrekking hebben op het hele vak
 - Om een veilige leeromgeving te bewerkstelligen, probeert de docent de studenten in eerste instantie de nodige structuur te bieden. Wat verwacht de docent? Wat zijn de gekijkte communicatiekanalen? Waar is het cursusmateriaal te vinden? Wat zijn de leerdoelen? Op welke manier wordt de stof geëvalueerd? Wat zijn de deadlines? Wil men een veilige leeromgeving creëren, dan is het belangrijk dat de verwachtingen en de gedragsregels duidelijk zijn en duidelijk gecommuniceerd worden (Rolls et al., 2018; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Daarnaast is het in dit kader ook belangrijk om studenten op een warme manier te ondersteunen in hun autonomie (Cheon et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2012). Dit is iets wat de docent probeert te doen tijdens de projectweken (zie verderop). Tegelijkertijd probeert ze daarbij ook oog te hebben voor het welzijn van de studenten: bij het begin van elke les verwelkomt zij hen en vraagt ze hoe het met hen gaat, hoe de afgelopen lessen waren en hoe de afgelopen week is geweest. Deze acties hebben in eerste instantie betrekking op houding.
 - Voor de autonomie en zelfeffectiviteit van studenten is het belangrijk dat zij uitdagende taken aanboden krijgen, gestimuleerd worden en feedback krijgen over hun progressie (Vansteenkiste et al., 2016). Doorheen het hele vak krijgen studenten in projectweken uitdagende taken, worden ze gestimuleerd om hun vaardigheden verder te ontwikkelen, en krijgen ze intensieve, individuele begeleiding en bruikbare feedback. De docent

probeert daarbij betrokken te zijn op de noden en interesses van de studenten en hen in de opdrachten de nodige autonomie te laten zodat hun zelfsturend vermogen versterkt zou worden. Deze acties hebben betrekking op houding en didactiek.

- Acties die betrekking hebben op Projectweek 1
 - In Projectweek 1 krijgt elke student een buddy toegewezen. De studenten worden binnen elke klasgroep (er zijn er vier in totaal) aan de hand van etniciteit aan elkaar gekoppeld. Op die manier werden zoveel mogelijk heterogene duo's gevormd. In lijn met de contacthypothese van Allport (1954) zouden heterogene groepen, gegeven dat een aantal randvoorwaarden vervuld zijn (wat hier het geval is), het mogelijk maken om betekenisvolle contacten aan te gaan met mensen die 'anders' zijn, wat zou leiden tot afnames in vooroordeel en toenames in diversiteitscompetenties (zie Duriez, 2021). Aangezien er niet genoeg studenten met een migratieachtergrond zijn om alle duo's heterogeen samen te stellen, waren er ook duo's die op dat vlak homogeen waren. Het gehanteerde buddy-systeem heeft als bedoeling dat de buddy een mentor, coach, gids en vangnet in de opleiding wordt. Buddy-systemen leiden doorgaans tot meer inclusieve leeromgevingen (Ramdas et al., 2019). Buddy's moeten op elkaar kunnen rekenen en kunnen elkaar dus maar beter goed leren kennen. De opdrachten in Projectweek 1 zijn er in eerste instantie op gericht ervoor te zorgen dat studenten hun buddy goed leren kennen. Maar als we iemand nieuw leren kennen, botsen we onvermijdelijk op onze eigen vooroordelen en vooronderstellingen. De opdrachten hebben daarom als bijkomende doelstelling studenten te confronteren met hun eigen vooroordelen, vooronderstellingen en referentiekader. Dit systeem heeft in eerste instantie betrekking op houding maar ook op didactiek (de buddy is immers ook een mentor).
 - Tijdens Projectweek 1 dienden de studenten een presentatie over hun buddy te maken. Die moest naast biografische elementen ook een (animatie)filmpje en een creatieve weergave van hun buddy omvatten. Die creatieve weergave kon een tekening zijn, maar ook een collage, een cartoon, een pop, ... Het geheel diende een beeld te schetsen van de buddy. Aan het einde van Projectweek 1 stellen de studenten in duo hun werk voor. Naast ervoor zorgen dat de buddy's elkaar leren kennen, heeft deze opdracht nog een dubbel doel: (1) de anonimiteit verminderen door te zorgen dat iedereen gezien en gehoord wordt (= reducing anonymity; Ramdas et al., 2019) en (2) individuele identiteiten naar voor schuiven om ervoor te zorgen dat de nieuw te vormen groepsidentiteit deze kan incorporeren en niet louter tot stand zou komen op basis van kenmerken van de meerderheid (= induction of identities; Ramdas et al., 2019). Beide doelen zou moeten bijdragen aan een veilig klasklimaat, zouden een culturele uitwisseling moeten faciliteren, en studenten in staat stellen op dat vlak te leren van elkaar (Ramdas et al., 2019). Deze acties heeft betrekking op houding, maar evenzeer op inhoud (de inhoud die in de opdrachten aan bod komt hangt immers af van de buddy), en didactiek (dit is nu eenmaal een andere manier om dingen te leren).
 - Om deze opdracht te faciliteren, werden een aantal kleinere opdrachten gegeven. Eerst kreeg elke student een reeks schriftelijke vragen over zijn buddy die individueel en zonder overleg dienden te worden beantwoord (= "Tell my story"). Student moesten aangeven wat zij denken dat hun buddy later wil worden, waar die is opgegroeid, hoeveel broers en zussen die heeft, en wat diens hobby, lievelingseten, droomjob en favoriete vakantiebestemming is. Nadat de studenten deze vragen beantwoord hadden, gingen ze hierover in gesprek. Welke antwoorden waren juist? Welke waren fout?

Waar was hun eigen referentiekader misleidend? Vervolgens kregen beide studenten een aantal vragen die ze aan elkaar konden stellen om elkaar beter te leren kennen. De vragen omvatten zowel cultuur-gerelateerde vragen (bijv., hoe heeft je cultuur een impact op je dagelijks leven, wat vind je het leukste aan je cultuur, ...) als vragen over de persoonlijkheid van de ander (bijv. over welke dingen maak je je kwaad, wat zou je doen als je de lotto wint, wat heeft de corona-periode je bijgebracht, ...). Tot slot werden de studenten per twee op pad gestuurd. Leren in een authentieke context impliceert immers dat het leren zich ook deels buiten de school moet afspelen, in confrontatie met 'echte' problemen (Geurts & Meijers, 2006). De studenten kregen hiertoe een aantal keuze-activiteiten (o.a., gaan eten bij de familie van de buddy, samen koken, samen sporten of samen naar het park gaan) en een aantal thema's die besproken moesten worden tijdens deze activiteit (o.a., wat zijn je waarden, bij welke groepen hoor je, welke gebruiken typeren jou en je omgeving, hoe ziet je verjaardag eruit, hoe denk je over ziek zijn en over man-vrouw-taakverdelingen binnen het gezin en welke overeenkomsten en verschillen hebben jullie). De studenten dienden deze activiteit te filmen. Deze opdracht had als bedoeling dat studenten elkaar in een authentieke context zouden leren kennen, een stukje persoonlijkheid en (sub)cultuur met elkaar zouden delen, zouden leren hoe de ander in het leven staat, zowel verschillen als gelijkenissen zouden ontdekken, en een bredere kijk op diversiteit zouden krijgen. Ook deze acties hebben zowel betrekking op houding, inhoud als didactiek.

- Opdat de opdrachten zich in een veilige leeromgeving zou kunnen voltrekken, liet de docent studenten aan het begin van Projectweek 1 inbrengen wat zij nodig dachten te hebben om het klasklimaat als veilig te ervaren. Daartoe liet de docent de studenten in groepjes van vier brainstormen over de hiertoe benodigde gedragsregels. Elke groep mocht vijf gedragsregels inbrengen. Elke groep gaf vervolgens zijn regels in in een online tool, waarna studenten democratisch mochten beslissen welke regels belangrijkst waren. De gekozen regels omvatten zaken zoals een eerlijke verdeling van het werk, het nakomen van afspraken, respect hebben voor elkaar en elkaars grenzen, elkaar als gelijken behandelen, helpen en aanmoedigen, ... De belangrijkste regels werden vanaf dan toegepast, en de docent kon hier indien nodig naar terugrijpen. Op het einde van Projectweek 1 werden de regels herbekeken, maar dit noopte niet tot wijzigingen. Deze actie heeft betrekking op houding.
- Op Dag 3 van Projectweek 1 toonde de docent een filmpje ("Hello - A short film about tolerance & diversity", zie [hier](#)) over een Aziatische student die zich aanvankelijk een buitenstaander voelt aan de universiteit, maar gaandeweg toch een vriendschap ontwikkelt met iemand die heel anders in het level staat. Die vriendschap doet hem openbloeien en zorgt ervoor dat hij geïntegreerd raakt in zijn nieuw milieu. Naar aanleiding hiervan werd een klasgesprek gehouden over hoe iedereen zich wel eens anders en verloren kan voelen, zeker in een nieuw context. Van daaruit werd het thema diversiteit aangesneden. Deze actie heeft zowel betrekking op inhoud als houding.
- Acties die betrekking hebben op Projectweek 2
 - Aan de start van Projectweek 2 werd aan de studenten gevraagd om een compliment te geven aan hun buddy als persoon. Deze oefening, die aansluit bij de ideeën rond waarde- en zelfbevestiging (self-affirmation; Steele, 1988; Steele et al., 1993; zie ook Duriez, 2021), diende studenten te bevestigen in hun zelfwaarde en zo hun zelfvertrouwen een boost te geven. Deze actie heeft betrekking op houding.

- In Projectweek 2 dienden studenten op basis van de resultaten van Projectweek 1 een statische website te bouwen. De inhoud diende gebaseerd te zijn op kenmerken van hun buddy en te tonen wie hun buddy is. Op zich kon deze website over een heleboel uiteenlopende zaken gaan: cultuur, taal, familie, afkomst, godsdienst, levensstijl, eten, vrienden, wat die persoon uniek maakt of welke talenten die heeft, ... Studenten dienden met hun buddy te brainstormen over wat de inhoud van de website zou kunnen of moeten worden. De buddy diende dus advies te geven en hen op weg te zetten. De buddy was daarnaast ook het eerste aanspreekpunt voor allerlei vragen. Deze actie heeft zowel betrekking op inhoud, didactiek als houding.
- Om ervoor te zorgen dat ook deze opdracht zich in een veilige leeromgeving zou kunnen voltrekken, werden de gedragsregels die aan het begin van Projectweek 1 werden opgesteld herbekeken op basis van de reflecties die studenten hierover maakten aan het eind van Projectweek 1. De docent bekeek met de studenten of er iets moest veranderen aan die gedragsregels. Hieruit bleek dat de studenten nog steeds achter deze regels stonden. Deze actie heeft betrekking op houding.

5.1.4 Huidige studie

In de huidige studie willen we onderzoeken (1) of de interventie en de bijhorende acties een invloed hebben op de mate waarin studenten zich veilig voelen en vanuit hun eigen achtergrond durven spreken in de klas, (2) of de interventie en de bijhorende acties het algemeen welzijn van studenten verhoogt, (3) of de interventie en de bijhorende acties een invloed hebben op de mate waarin studenten inzicht verwerven in (etnisch-culturele) diversiteit, en (4) of de interventie zorgt voor een reductie van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder niet-West-Europese migratieachtergrond. Eerst gaan we in op de gehanteerde onderzoeksmethode. Daarna maken we de onderzoeksvragen concreter.

5.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen verzamelden we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Voor wat de kwantitatieve data betreft, werd eerst gekeken of de studenten toenames in psychologische veiligheid en spreekdurf, algemeen welzijn en inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit rapporteerden ten gevolge van de interventie en de bijhorende acties. Bijkomend vergeleken we de groep studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kreeg toegewezen met de groep studenten die een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kreeg toegewezen. Tot slot bekeken we de punten die studenten behaalden voor de projectweken. Voor wat de kwantitatieve data betreft, werden een aantal studenten geïnterviewd om feedback te krijgen over de ondernomen acties en om zicht te krijgen op hun werkzaamheid, en reflecteerde de docente over haar ervaringen (zie onder).

5.1.4.2 Onderzoeksvragen

De concrete onderzoeksvragen zijn de volgende.

- Hadden de acties een effect op de psychologische veiligheid, spreekdurf, het algemeen welzijn van studenten en op het inzicht in etnisch-culturele diversiteit dat studenten verwierven? We verwachten dat studenten zullen aangeven dat hun veiligheid, spreekdurf en het algemeen welzijn hierdoor is toegenomen. We verwachten dat de effecten op de welzijnsindicatoren groter zullen zijn voor studenten met een migratieachtergrond dan voor

studenten zonder migratieachtergrond omdat de acties in eerste instantie gericht zijn op het verhogen van de psychologische veiligheid, spreekdurf en het welzijn van die laatste groep, omdat deze zaken voor die groep vaak pijnpunten zijn. Tegelijkertijd verwachten we dat de studenten inzicht in etnisch-culturele diversiteit zullen verwerven. We verwachten dat deze winst groter zal zijn voor studenten zonder migratieachtergrond dan voor studenten met een migratieachtergrond omdat van die laatste kan worden verwacht dat ze hier, omwille van de persoonlijke relevantie ervan, al meer inzicht in hadden.

- Bijkomend vergeleken we de groep studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kreeg toegewezen (= studenten uit etnisch-cultureel gemengde duo's) met de groep studenten die een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kreeg toegewezen (= studenten uit duo's die enkel uit studenten zonder migratieachtergrond bestaan). We verwachten niet direct verschillen in toenames in psychologische veiligheid, spreekdurf en welzijn tussen beide groepen, maar we verwachten wel dat de groep studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kreeg toegewezen meer verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit zal rapporteren. Deze analyse geeft specifiek zicht op het zuivere effect van één specifiek deel van deze interventie, met name op het effect van de actie inzake groepssamenstelling.
- In een poging om te weten te komen of de projectweken zorgden voor een reductie van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder niet-West-Europese migratieachtergrond, vergeleken we de grootte van de prestatiekloof tussen beide groepen voor de projecten in Projectweek 1 en 2 met de grootte van de prestatiekloof tussen beide groepen voor de projecten in Projectweek 3 en 4. In tegenstelling tot de projecten in Projectweek 1 en 2, gingen de projecten in Projectweek 3 en 4 niet over etnisch-culturele diversiteit. We verwachten dat studenten met een migratieachtergrond zich meer betrokken zullen voelen in Projectweek 1 en 2, met een kleinere prestatiefkloof als gevolg.

5.2 Methode

5.2.1 Deelnemers

Alle studenten die het vak "Project & Self-reflection" volgden (N = 74), werden uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek. Op het einde van dit vak kregen zij een vragenlijst waarin een reeks welzijnsindicatoren werden gemeten en waarin gepolst werd naar het inzicht dat ze verwierven in etnisch-culturele diversiteit. In totaal namen 62 (= 83.8%) studenten deel aan deze bevraging. Om na te gaan of de studenten die de bevraging deelnamen representatief zijn voor de uitgenodigde studenten, vergeleken we de studenten die wel en niet deelnamen in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd en vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn; zie Studie 1). Van de deelnemers hadden er 53 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 85.5%). De gemiddelde leeftijd was 20.37 jaar (SD = 3.20). Qua vooropleiding kwam 9.7% uit het BSO, 53.2% uit het TSO, 4.8% uit het KSO en 29.0% 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 Studie 1). Tussen de deelnemers zaten 12 zogeheten A-studenten (=

19.4%). De studenten die de vragenlijst niet invulden, verschilden niet significant van de studenten die dat wel deden in termen van geslacht (83.3% vs 85.5% mannen; $\chi^2(1) = 0.04$, ns), leeftijd (Mean = 20.10 en 20.37; $F(1, 73) = 0.08$, ns), vooropleiding (Mean = 2.08 en 2.19; $F(1, 73) = 0.33$, ns) en proportie A-studenten (16.7% vs 19.4%; $\chi^2(1) = 0.05$, ns). De steekproef was dus representatief voor de totale populatie.

Van de 62 studenten die aan ons onderzoek deelnamen, werden er 28 (= 45.2%) gekoppeld aan een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond en werden er 34 (= 54.8%) gekoppeld aan een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond. De studenten die gekoppeld werden aan een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond verschilden niet significant van de studenten die gekoppeld werden aan een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond in termen van leeftijd (Mean = 19.93 en 20.90; $F(1, 60) = 1.43$, ns) en vooropleiding (Mean = 2.12 en 2.29; $F(1, 60) = 1.23$, ns), maar wel in termen van geslacht (94.2% en 75.0% mannen; $\chi^2(1) = 4.52$, $p < .05$). Beide groepen verschillen uiteraard ook in proportie A-studenten. Er zijn immers minder A-studenten, waardoor alle A-studenten gekoppeld werden aan een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond (lees: aan een buddy zonder niet-West-Europese migratieachtergrond).

5.2.2 Metingen

In het kader van dit onderzoek werden kwantitatieve en kwalitatieve metingen verricht. Wat de kwantitatieve metingen betreft, werd via zelf-rapportering gepeild naar de mate waarin studenten toegenomen psychologische veiligheid, spreekdurf, algemeen welzijn, en inzicht in etnisch-culturele diversiteit rapporteren (zie onder). Wat de kwalitatieve metingen betreft, werden een aantal studenten geïnterviewd en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

5.2.2.1 Kwantitatieve metingen

In Periode 3 werd via zelf-rapportering gepeild naar toenames in psychologische veiligheid en spreekdurf die studenten tijdens Projectweek 1 en 2, naar toenames in algemeen welzijn en naar het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit (zie onder). Wat het algemeen welzijn betreft, werd gepeild naar toename in studenten hun behoefte aan competentie of zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie (zie onder en zie Studie 1). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 5.1. Tussen alle welzijnsindicatoren werden significant positieve correlaties vastgesteld (= $p < .05$). Het zelf-gerapporteerd verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit was significant positief gerelateerd aan de welzijnsindicatoren (= $p < .05$).

- Toenames in psychologische veiligheid en spreekdurf werden gemeten aan de hand van acht items gebaseerd op de metingen van psychologische veiligheid van Edmondson (1999) en Schepers et al. (2008). De items en de manier waarop deze werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 3. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likert-schaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Het concept psychologische veiligheid omvat niet enkel de mate waarin je je in een bepaalde context veilig voelt, maar ook de mate waarin je in die context durft spreken. In dit onderzoek houden we beide factoren apart. De interne consistentie bleek zowel voor psychologische veiligheid als voor spreekdurf goed te zijn (Cronbach alfa = .84 en .84). Daarop werden scores voor psychologische veiligheid berekenend door de 4 items die hieraan refereren te middelen en scores voor spreekdurf door de 4 items die daaraan refereren te middelen.

- De items die polsten naar toenames in basisbehoeftebevrediging en de manier waarop deze vragen werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 3. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Zelfeffectiviteit werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op de meting van competentie van Chen et al. (2015) en op de meting van zelfeffectiviteit van Sachitra en Bandara (2017) (zie Studie 1). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .88), waarop voor elke student een score voor zelfeffectiviteit werd berekend door alle items te middelen. Verbondenheid werd gemeten aan de hand van vijf items gebaseerd op de social adjustment scale van Baker en Syrik (1984) en op de meting van sense of belonging van het OECD (2019) (zie Studie 1). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .89), waarop voor elke student een score voor verbondenheid werd berekend door de items te middelen. Autonomie werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op Luyckx et al. (2009) en Duriez (2022). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .92), waarop scores voor autonomie werden berekend door de items te middelen.
- Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd gemeten aan de hand van tien zelf geconstrueerde items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in Appendix 3. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .95), waarop voor elke student een score voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd berekend door de items te middelen.

Tot slot werden de eindscores voor de projecten die in de projectweken werden beoordeeld in rekening gebracht om na te gaan of de grootte van de prestatiekloof tussen studenten met en zonder (niet-West-Europese migratieachtergrond) voor de projecten in Projectweek 1 en 2 kleiner was dan de grootte van de prestatiekloof tussen beide groepen voor de projecten in Projectweek 3 en 4. In totaal werden er 72 studenten beoordeeld. Gemiddeld genomen behaalden deze een score van 15.45 op 20 (SD = 2.43) voor de projecten in Projectweek 1 en 2, en een score van 12.84 op 20 (SD = 3.48) voor de projecten in Projectweek 3 en 4.

5.2.2.2 Kwalitatieve metingen

Een beperkt aantal studenten werd uitgenodigd voor een semi-gestructureerd interview (zie Studie 1). De interviewleidraad is te vinden in Appendix 3. In totaal werden 5 studenten geïnterviewd die een buddy kregen met een andere migratieachtergrond: één Z-studenten zonder migratieachtergrond (Z1) en vier A-studenten, waaronder één met een Marokkaanse migratieachtergrond (A1), één met een Braziliaanse achtergrond (A2), één met een Thaise achtergrond (A3) en één met een Poolse achtergrond (A4). Daarnaast reflecteerde de betrokken docente ook nog over haar ervaringen gedurende dit project.

5.3 Resultaten

5.3.1.1 Kwantitatieve resultaten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werden drie sets analyses gedaan.

- In Analyse 1 onderzochten we of de acties een effect hadden op de zelf-gerapporteerde toenames in de psychologische veiligheid, de spreekdurf, de zelfeffectiviteit, de verbondenheid en de autonomie van studenten, alsook in het inzicht dat ze verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Daartoe werd via T-tests gekeken of de gemiddelde score voor deze

variabelen significant groter was dan 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Vervolgens vergeleken we de gemiddelde score op deze variabelen voor A- en Z-studenten om te zien of beide groepen studenten van elkaar verschillen.

- In Analyse 2 onderzochten we of het voor studenten verschil maakte of ze een buddy met een vergelijkbare dan wel een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen. Daartoe vergeleken we de resultaten van drie groepen studenten met elkaar: (1) Z-studenten die een buddy met vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen ($N = 34$), (2) Z-studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen ($N = 16$) en (3) A-studenten (die altijd een buddy met andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen; $N = 12$).
- In Analyse 3 onderzochten we of de projectweken zorgden voor een reductie van de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten. Daartoe vergeleken we grootte van de prestatiekloof tussen beide groepen studenten voor de projecten in Projectweek 1 en 2 met de grootte van de prestatiekloof tussen beide groepen voor de projecten in Projectweek 3 en 4. In tegenstelling tot de projecten in Projectweek 1 en 2, gingen de projecten in Projectweek 3 en 4 niet over etnisch-culturele diversiteit. We verwachtten dat studenten met een migratieachtergrond zich meer betrokken zouden voelen bij Project 1 en 2, en we verwachtten dat die grotere betrokkenheid prestatie-verhogend zou werken.

We overlopen hieronder de resultaten per analyse.

- Analyse 1 – Uit Tabel 5.2 blijkt dat de gemiddelde score van alle studenten voor sommige variabelen significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. De studenten gaven zo aan dat ze zich door Projectweek 1 en 2 over het algemeen veiliger gingen voelen in de klas en dat de opdrachten bijdroegen aan hun zelf-effectiviteit en hun autonomie. De opdrachten zorgden echter niet voor toenames in spreekdurf, verbondenheid en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Uit Tabel 5.2 blijkt vervolgens dat A- en Z-studenten niet significant verschillen in de mate waarin ze toenames in veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid of autonomie rapporteren. De opdrachten lijken wel te zorgen voor een toename in het inzicht dat A-studenten verwerven in etnisch-culturele diversiteit. Omwille van het klein studentenaantal is het verschil tussen A-studenten en Z-studenten net niet randsignificant ($p = 0.12$), maar de gemiddelde score van de A-studenten verschilt significant van 0 in de positieve richting terwijl de gemiddelde score van de Z-studenten net onder 0 duikt. Dit gaat in tegen onze verwachting, want we hadden eerder verwacht dat de opdrachten voor toenames in inzicht in etnisch-culturele diversiteit zouden zorgen bij de Z-studenten.
- Analyse 2 – Uit Tabel 5.3 blijkt dat de gemiddelde scores voor de drie groepen studenten (Groep 1 = Z-studenten die een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen; Groep 2 = Z-studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen, Groep 3 = A-studenten) niet significant van elkaar verschillen. Maar toch suggereren de data dat het al dan niet toegewezen krijgen van een buddy met een vergelijkbare dan wel een andere etnisch-culturele achtergrond verschil maakt voor het inzicht dat studenten verwerven in etnisch-culturele diversiteit. De gemiddelde score van de studenten in Groep 2 en 3 (= de groepen die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen) verschilt immers significant van 0 in de positieve richting terwijl de gemiddelde score van de studenten in Groep 1 onder 0 duikt. Omwille van het klein studentenaantal, zijn de groepsverschillen weliswaar niet significant,

maar ze zijn maar net niet randsignificant ($p = 0.12$). Dit is voornamelijk te wijten aan het verschil tussen Groep 1 en Groep 3. Als we deze analyse opnieuw doen, en alle studenten die een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen vergelijken met alle studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen (= Groep 1 versus Groep 2 en 3), dan is het verschil tussen beide groepen wel significant (Mean = -17 en .31; $F(1, 61) = 4.22$; $p < .05$). Het feit dat sommige Z-studenten een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen, en het feit dat dit dan verhinderde dat ze meer inzicht kregen in etnisch-culturele diversiteit verklaart dus minstens ten dele waarom de Z-studenten tegen onze verwachtingen in minder verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit rapporteren dan de A-studenten. Die laatste kregen immers altijd een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond toegewezen, wat hun inzicht in deze problematiek ten goede kwam.

- Analyse 3 – Via een Repeated Measures Anova onderzochten we of de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten kleiner was voor de projecten in Projectweek 1 en 2 (= de weken waarin etnisch-culturele diversiteit het onderwerp was) dan voor de projecten in Projectweek 3 en 4 (= de weken waarin etnisch-culturele diversiteit niet het onderwerp was). Er bleek geen statistisch significant verschil tussen de groepen op de behaalde scores ($F(1, 70) = 0.02$, ns). De gemiddelde score van de A-studenten ($N = 13$) verschilde niet van de gemiddelde score van de Z-studenten ($N = 59$) voor de projecten in Projectweek 3 en 4 (Mean = 12.15 en 12.99). Voor de projecten in Projectweek 1 en 2 scoorden de A-studenten iets beter dan de Z-studenten (Mean = 16.27 en 15.27), maar een Oneway Anova analyse toonde aan dat dit verschil niet significant was ($F(1, 71) = 1.81$, ns). Voor dit vak was er met andere woorden geen prestatiekloof tussen A- en Z-studenten voor de projecten in Projectweek 1 en 2, maar die was er ook niet voor de projecten in Projectweek 3 en 4. Of toch alvast niet voor die A- en Z-studenten die deelnamen aan ons onderzoek. Gegeven dat Projectweek 3 en 4 per definitie na Projectweek 1 en 2 werd gehouden, is het natuurlijk ook mogelijk dat de A-studenten in Projectweek 3 en 4 profiteerde van de positieve ervaringen in Projectweek 1 en 2, waardoor ze ook in Projectweek 3 en 4 beter presteerden.

5.3.1.2 Kwalitatieve resultaten

5.3.1.2.1 Ervaringen van studenten

Uit de inleidende vragen kunnen we concluderen dat studenten over het algemeen tevreden zijn over het klimaat aan KdG en daar weinig diversiteit-gerelateerde problemen ervaren. Buiten KdG ligt (of lag) dat voor velen anders. De A-studente met een Marokkaanse migratieachtergrond geeft aan buiten KdG vaak met vooroordelen geconfronteerd te worden. Twee van de drie andere A-studenten geven dat ook aan, maar in hun geval hebben die vooroordelen niets te maken met hun etnisch-culturele achtergrond maar liggen die op andere vlakken zoals gewicht, geaardheid of subcultuur. Het mag dan ook niet verbazen dat de meeste studenten diversiteit breder zien dan enkel etnisch-culturele diversiteit. Verder valt het op dat alle studenten zich ervan bewust zijn zelf ook vooroordelen te hebben, maar dat ze hier tegelijk ook allemaal een afkeur van hebben en een poging doen hun eigen vooroordelen te overwinnen.

- Wat betekent diversiteit voor jou? Twee van de A-studenten linken diversiteit in eerste instantie aan verschillen in cultuur en afkomst (A1 en A2). De andere A-studenten en de Z-studente zien dit breder: voor hen gaat het dan om etniciteit, cultuur, leeftijd, geslacht, seksualiteit, interesses en eigenlijk alles wat iemand 'anders' kan maken.

- Ervaar je problemen rond diversiteit in en/of buiten de school? Deze vraag werd enkel gesteld aan de A-studenten. A1 ervaart buiten de school regelmatig problemen die te maken hebben met haar etnisch-culturele achtergrond, haar huidskleur en haar naam, die allebei haar afkomst verraden. Ze probeert daar dan kalm onder te blijven en, indien mogelijk met argumenten andere mensen hun opvattingen bij te stellen, maar doorgaans heeft ze het gevoel dat dat niet veel uithaalt. Ze geeft aan dat ze binnen de school daar gelukkig nog geen last van heeft gehad. A2 ervaart hier geen problemen rond, noch buiten noch binnen de school, en zegt trots te zijn op zijn afkomst. Ook A3 en A4 geven aan binnen KdG tot dusver geen problemen te hebben ervaren. Voor beide studenten ligt of lag dat buiten de school (en ook in het middelbaar) anders, maar de problemen die ze ervaren of ervaren houden geen verband met hun etnisch-culturele achtergrond. A3 voelt zich soms gepest omwille van zijn gewicht en zijn geaardheid, en A4 voelt zich soms uitgelachen omwille van haar subcultuur (i.e., emo-gothic). A4 stipt aan dat ze vaak wordt uitgelachen door leeftijdsgenoten en Moslims in het bijzonder. De A-studenten geven aan dat ze het gevoel hebben op KdG veel kansen te krijgen en dat het daar voor hen goed voelt.
- Hoe sta jij tegenover vooroordelen? En heb je zelf vooroordelen? De Z-studente geeft aan dat ze vroeger alvast veel vooroordelen had die ze grotendeels heeft meegekregen van haar familie, dat ze hier vaak over spreekt met twee vriendinnen van andere origine, en dat dat haar doet stilstaan bij dingen waar ze anders nooit bij stilstaat omdat ze er zelf niet mee geconfronteerd wordt. De A-studenten geven toe zelf ook vooroordelen te hebben, maar uitten vooral een afkeer voor vooroordelen (deels omdat ze daar zelf ook hard mee geconfronteerd worden of werden buiten KdG; zie hoger), en lijken actief pogingen te doen om hun vooroordelen onder de loupe te nemen teneinde zo weinig mogelijk vooroordelen te hebben of te uiten. Zo geeft A4 aan dat iedereen onbewuste vooroordelen heeft, maar dat dat niet betekent dat je daaraan moet vasthouden en dat vooroordelen een beetje belachelijk zijn. Ook A2 is zich ervan bewust zelf ook vooroordelen te hebben maar zegt een hekel te hebben aan vooroordelen. Hij betreurt het dat hij, onder invloed van zijn vooroordelen, in het verleden vaak te brutaal was in zijn communicatie. Ook A1 geeft aan te proberen zo weinig mogelijk vooroordelen te hebben. Zij heeft daar zelf veel last van gehad in het verleden, en geeft aan dat Antwerpen als een verademing voelt omwille van de zichtbaar aanwezige diversiteit. Ze geeft aan zich hier veel beter te voelen dan waar ze vandaan komt. A3, tot slot, verbaast er zich vooral over hoe automatisch vooroordelen werken. Hij geeft aan nu meer zelfvertrouwen te hebben, daardoor positiever met zichzelf om te gaan en daardoor anderen ook in een positiever licht te kunnen zien. Hij vindt het erg om desondanks te moeten vaststellen dat hij door zijn vooroordelen soms negatief over anderen denkt. Wanneer hij dat merkt, probeert hij kritisch met zijn vooroordelen om te gaan.

De kernvragen waren bedoeld om te weten te komen hoe studenten de acties die werden ondernomen hebben ervaren. De antwoorden op de vragen worden hieronder gehergroepeerd opdat ze optimaal inzicht zouden geven op hoe studenten de verschillende acties hebben ervaren. We staan vooral stil bij de acties die werden ondernomen in Projectweek 1 en behandelen die chronologisch. We beginnen met de actie "Tell my story", waarbij de studenten vooronderstellingen over hun buddy moesten maken en die daarna moesten afoetsen in de hoop dat ze zo met hun eigen vooroordelen en hun eigen referentiekader geconfronteerd zouden worden. Deze actie leek studenten wel degelijk te confronteren met hun vooroordelen en hun referentiekader, maar dit gebeurde schijnbaar op andere manieren en op andere momenten in de tijd voor A- en Z-studenten. Waar de A-studenten zich hier veelal onmiddellijk van bewust werden

en zich op de vlakte hielden om hun buddy niet voor de borst te stoten, leken de Z-studenten dit (in het beste geval) pas te merken toen ze ermee geconfronteerd werden dat hun vooronderstellingen niet klopten. Veel studenten vonden deze opdracht te confronterend. Deze opdracht droeg er wel aan bij dat de meeste studenten gelijkenissen met hun buddy ontdekten, maar de verschillen leken te primeren. Soms stond dit een verder contact in de weg.

- Hoe heb je deze opdracht ervaren? Welke gelijkenissen en verschillen zag je? Waren je vooronderstellingen juist? En heeft de opdracht je doen stilgestaan bij je eigen referentiekader en je eigen vooroordelen? De studenten gaven allemaal aan dat deze oefening hen confronteerde met hun eigen referentiekader en hun eigen vooroordelen, maar dit gebeurde grosso modo schijnbaar op andere manieren en op andere momenten in de tijd voor A-studenten en Z-studenten. Waar de A-studenten zich hier onmiddellijk bewust van werden, met als gevolg dat ze zich op de vlakte hielden opdat hun buddy niet al te erg met hun vooroordelen zou geconfronteerd worden, leken de Z-studenten dit eerder achteraf te merken, in de zin dat ze dit (in het beste geval) pas beseften toen hun vooronderstellingen niet bleken te kloppen. Vooral de A-studenten die op in het verleden al vaker zelf met vooroordelen geconfronteerd werden (zie hoger), waren hier erg terughoudend. A2 en A4 gaven aan met hun vooronderstellingen erg op de vlakte te blijven opdat hun buddy niet met hun vooroordelen geconfronteerd zou worden, en A4 gaf zelfs aan dit echt niet leuk te vinden en erop te blokkeren. Ook A1 hield zich op de vlakte, maar stoorde zich wel aan de vooroordelen van haar buddy over 'Marokkanen'. Ze geeft aan hem daar ook op aangesproken te hebben en hem gevraagd te hebben of hij zich daarvan bewust was, maar veel leek dat niet te helpen. A3 vond dit interessant omdat het je een spiegel voorhoudt (al zijn vooronderstellingen bleken fout), maar hij vond dit iets te 'echt' en maakte zich er zorgen over dat dit niet op iedereen een even gunstig effect zal hebben gehad omdat sommige vooroordelen nu eenmaal zo ingeburgerd zijn dat ze bijna 'normaal' zijn. A3 liet zich hier als enige A-student kennelijk niet door tegenhouden en geeft aan dat hij het moeilijk vond om geconfronteerd te worden met zijn eigen, automatische vooroordelen. Hij vindt het erg dat mensen neerkijken op anderen die anders zijn of geloven in iets; iets wat hij ook bij zichzelf heeft vastgesteld en wat hem heel slecht deed voelen. A2, A3 en A4 merkten wel wat gelijkenissen met hun buddy, maar merkten toch vooral op dat die heel anders waren. A3 stipt aan dat ze gelijkaardige hobby's hadden (zoals gamen, 3D, ...) maar verder erg verschillen in hun ideeën over bijvoorbeeld familie, en A4 gaf aan dat ze toch wel in heel verschillende werelden zaten (al had dit niet zozeer met hun etnisch-culturele achtergrond te maken maar eerder met wat hen passioneert; zo zit zij in de gaming-wereld terwijl haar buddy erg sociaal geëngageerd is). A1 zag dan weer voornamelijk verschillen: qua gezin, qua eten, qua cultuur, qua oordelen, ... De Z-studente geeft aan dat ze altijd al wel begaan is geweest met andere culturen en hier erg voor open staat, maar ontdekte toch dat ze snel een oordeel klaar heeft zitten over mensen die ze niet kent, en dat haar vooronderstellingen helemaal niet klopten. Ze geeft aan dat zij en haar buddy elkaar echt wel hebben leren kennen en dat ze daardoor ontdekten toch wel heel anders te zijn (ook op vlak van voorkeuren en vaardigheden). Zelf vond ze dat echter geen enkel probleem.

Vervolgens gingen we in op hoe het voor studenten was om een verplichte activiteit te moeten doen met hun buddy en hoe het was om daarna dieper in te gaan op de identiteit van hun buddy en een presentatie over hun buddy te maken. Hoe verliep de interactie en welk effect had dit op de band met de buddy? Eén van de geïnterviewde studenten was heel positief over

het contact en de band met haar buddy en geeft aan dat dit echt een vriendschap werd. Alle andere interacties stonden louter in functie van de opdracht. De interactie leek te variëren van 'vrij vlot maar eerder professioneel' naar 'ongemakkelijk' en 'onaangenaam'. Op de ene studente na die heel erg goed kon opschieten met haar buddy had geen enkel student het gevoel dat hij vrij zijn ideeën kon uiten tegenover zijn buddy. De opdracht zelf leek behoorlijk uitdagend, in de zin dat er veel moest gebeuren op korte tijd, en het interpersoonlijk gebeuren maakte dat er in de meeste gevallen (op één uitzondering na dus) niet gemakkelijker op.

- Hoe was de interactie met je buddy tijdens de verplichte activiteit? De Z-studente, die haar buddy thuis had uitgenodigd om vervolgens ook naar haar buddy thuis te gaan, gaf aan dat dit heel vlot liep, dat ze alles kon zeggen tegen haar buddy en dat ze elkaar zo echt wel goed leerden kennen. Van de geïnterviewde studenten is dit de enige die bevriend lijkt te zijn geraakt met haar buddy. Alle andere interacties stonden louter in functie van de opdracht. A2, die zijn buddy op kot uitnodigde om dan daar in de buurt samen te gaan basketten en die vervolgens met zijn buddy naar het park trok, gaf aan dat ze gepraat hebben en dat dit wel OK was, maar dat dit niet echt als een vriendschapsband aanvoelde. Hij vond zijn buddy ook vrij 'neutraal'. A3 gaf aan dat hij en zijn buddy wel een persoonlijke maar geen diepgaande band hebben gevormd. Hij beschrijft het als een 'bijna geforceerde sociale interactie', die eerder 'heel professioneel' verliep. A3 geeft aan dat dat misschien anders was gelopen als deze opdracht eerder op het jaar kwam (voordat iedereen al andere vrienden had gemaakt) of wanneer ze ook nog hadden moeten samenwerken voor latere opdrachten. A4 had dan weer niet het gevoel dat zij en haar buddy elkaars interesse begrepen. Zij gaf aan dat het samenwerken wel goed ging en dat het praten ook wel goed ging zolang de onderwerpen 'algemeen' bleven, maar dat ze daarbuiten niet echt overeenkomstige interesses hadden en twee compleet verschillende personen zijn. Ook voor A1 was dit niet anders. Zij was met haar buddy iets gaan eten. Er werd weinig gepraat en zowel zij als haar buddy vonden de situatie voornamelijk ongemakkelijk.
- Hoe was de band met je buddy na samen op pad te zijn geweest en heb je buiten de lessen nog contact gehad met je buddy? De Z-studente geeft aan dat ze nog steeds contact hebben en dat dit contact heel goed loopt. Ze vindt het altijd leuk om haar buddy te zien en ze werkten ten tijde van het interview ook samen aan een andere opdracht. Ze omschrijft die band als een vriendschap en voegt eraan toe dat die vermoedelijk niet tot stand was gekomen zonder de opdrachten in Projectweek 1 want dat haar buddy niet iemand is waar ze zomaar op zou zijn afgestapt. Zoals de antwoorden op de vorige vraag al deden vermoeden, vormde deze studente de uitzondering. A3 zegt dat hij zijn buddy niet vaak meer ziet omdat ze in andere groepen zitten en andere vrienden hebben. Voor hem had de band wel potentieel maar een echte vriendschap is er niet van gekomen. Voor A2 liep de samenwerking tijdens het project vlot, maar is de vriendschap niet gebleven. A2 zegt nog wel een contactpoging te hebben ondernomen via Instagram maar die poging werd niet beantwoord. Hij denkt dat ze te weinig gemeenschappelijk hadden. Nu spreken ze elkaar niet meer. A4 geeft aan dat zij en haar buddy te hard in andere werelden leven. Met elkaar praten doen ze niet meer, maar ze zeggen nog wel hallo als ze elkaar tegenkomen en ze sturen elkaar ook nog wel een gelukkige verjaardag. A1 geeft aan dat er eigenlijk nooit een band geweest is, dat ze geen contact meer hebben en zelfs geen hallo meer zeggen als ze elkaar tegenkomen. A1 wijt dit aan de vooringenomen houding van haar buddy, en zegt het erg moeilijk te vinden om om te gaan met iemand die zoveel vooroordelen heeft.
- Had je het gevoel dat je vrij je ideeën kon uiten tegenover je buddy? De Z-studente geeft,

geheel conform haar vorige antwoorden, aan dat ze dat kon. Ze voegt eraan toe dat dat niet te maken heeft met iemands cultuur maar met de persoon op zich, en is dit geval klikte het duidelijk wel. Eveneens geheel conform haar vorige antwoorden, geeft A1 aan dat zij dat niet kon. Dat het contact daarvoor veel te ongemakkelijk was. Ook de andere A-studenten konden dit niet. A2 geeft nog eens aan dat zijn buddy 'neutraal en gesloten' was en dat er daardoor ook weinig diepgang in het contact was. A3 geeft aan dat de contactfase daarvoor te kort was, maar dat hij zich wel deels heeft kunnen openstellen (hij is onder andere open kunnen zijn over zijn homoseksualiteit). A4 geeft dan weer aan zelf heel gesloten te zijn en niet snel diepgaande contacten aan te gaan.

- Wat was er voor jou uitdagend aan deze opdracht? De Z-studente vond de projectweken erg zwaar en intensief, maar geeft aan dat ze het wel leuk vond om haar buddy te leren kennen. Ook A1 vond dat alles erg snel moest gaan en dat de taken best uitdagend waren. A4 vond vooral het samenwerken met de buddy een uitdaging. Ook A2 en A3 en focussen naar aanleiding van deze vraag op de interactie met de buddy. A2 vond het lastig dat zij geen vrienden waren, dat de interactie niet op wederzijds vertrouwen was gestoeld en dat er daardoor een 'grens' in hun conversaties was. A3 vond het voornamelijk moeilijk om te bepalen welke informatie hij over zijn buddy aan de anderen kon tonen. Sommige informatie voelde te persoonlijk aan, andere dan weer te oppervlakkig.

Daarna gingen we in op het feit dat studenten inspraak kregen bij het opstellen van de regels voor samenwerking die dan vervolgens dienden te worden gerespecteerd. Niet alle studenten vinden het nodig om hier inspraak in te krijgen, maar de meesten appreciëren dit wel. Sommigen gaven aan zich daardoor meer verbonden te voelen met hun medestudenten en dat ze daardoor ook het gevoel kregen dat het helemaal OK is om hun gedacht te zeggen. Ze vinden dat de docent voldoende met hen communiceert. Zowat alle studenten voelen zich op een volwassen manier benaderd en voelen zich als gelijke behandeld. Dat zorgt er bij de meesten meteen ook voor dat ze zich goed voelen en meer vragen durven stellen. Alle geïnterviewde studenten blijken ook erg tevreden over de sfeer binnen de klas en geven aan zich goed en veilig te voelen bij hun medestudenten en bij de docenten. De meeste geïnterviewde studenten gaven ook aan nieuwe vrienden gemaakt te hebben en zijn daar heel blij mee.

- Was mee nadenken over deze regels voor jou verrijkend? Z1 geeft aan van niet. Voor haar voelde dit als een herhaling van wat ze als studenten al wisten. Wat er uit de bus ging komen, was dan ook voorspelbaar. A2 treedt dit bij. Hij zou het even goed vinden wanneer de docente gewoon zegt welke regels er zijn, en benadrukt dat die regels eigenlijk maar belangrijk worden wanneer er problemen zijn (noot: het is natuurlijk ook dan pas dat het belangrijk wordt dat de regels gedragen worden door de studenten zelf). De andere studenten vonden dit dan weer positief, al geven A1 en A4 aan niet te verwachten dat mensen zich aan de regels gaan houden. Voor A4 was dit alvast een mooi moment om het te hebben over wat belangrijk is. A3 vond dit ook een leuke opdracht; iets wat er mee voor hielp zorgden dat hij zich verbonden voelde met zijn medestudenten. Hij apprecieert het alvast dat de docenten die vrijheid geven en krijgt mede daardoor het gevoel dat het helemaal OK is om zijn gedacht te zeggen in de klasomgeving
- Vind je dat de docent voldoende communiceert? De Z-studente geeft aan dat het aan KdG heel anders dan in het middelbaar, dat hier veel meer gecommuniceerd wordt met de studenten, en dat de docenten zich veel leuker gedragen. Over het algemeen voelt ze zich aan KdG heel goed en heel goed behandeld. Ook A3 geeft aan dat de docenten hier veel

beter aanvoelen dan de leerkrachten in het middelbaar en heeft het gevoel als gelijke behandeld te worden door de meeste docenten. Ook A4 vindt dat er op een volwassen manier met studenten wordt omgegaan, dat er voldoende structuur geboden wordt, en dat je het gevoel krijgt dat je vragen mag stellen. A2 krijgt op die manier eveneens het gevoel dat je alles kan zeggen, ook tegen de docenten, en zegt daardoor veel en vaak vragen te durven stellen. Enkel A1 geeft aan dat dat wat docent tot docent afhangt.

- Hoe is de sfeer in de klas, hoe zijn de onderlinge relaties, en voel je je veilig in de klasomgeving? De Z-studente vindt het al bij al wel een fijne klasgroep en voelt zich goed bij de meeste van haar medestudenten alsook bij de docenten, al zijn er ook wel enkele medestudenten waarmee het minder vlot gaat. Zij heeft ook soms het gevoel dat die dan achter haar rug over haar praten. De A-studenten geven ook aan dat de klassfeer wel goed zit. A1 vindt het een fijne klas waar ze zich goed in voelt, al heeft ze er niet echt veel vrienden omdat ze een aangepast programma volgt. A2 heeft daar dan wel veel vrienden (waarvan hij er een aantal ook buiten de school ziet) en vindt het een leuke groep. A3 vindt dat de band met zijn medestudenten sterk is en geeft aan dat dat met de docenten natuurlijk moeilijker is, maar dat dat alvast ook wel goede professionele contacten zijn. Ook A4 vindt het een heel fijne klas. Zij geeft aan zich daar veilig te voelen en er ook een fijne vriendengroep te hebben. De andere studenten geven eveneens aan zich veilig te voelen in de klas. A3 zegt hierover dat hij nooit het gevoel had dat hij niet kon zijn wie hij was. Volgens hem zijn we hier zelfs perfect bezig.

Tot slot stonden we stil bij hoe studenten de projectweken in hun geheel hebben ervaren. Alle studenten gaven aan erg veel geleerd te hebben, ook al vonden sommigen het samenwerken best moeilijk, en ook al waren er studenten bij die liever hun eigen ding zouden doen en liever helemaal niet met anderen zouden samenwerken. De meeste studenten zijn best trots op wat ze gedurende de projectweken verwezenlijkt hebben, putten daar zelfvertrouwen uit, en vinden dat ook erg motiverend. Heel wat studenten hebben ook op sociaal vlak meer zelfvertrouwen gekregen: ze maakten nieuwe vrienden en geven aan dat ook dat motiverend werkt.

- Was deze manier van werken voor jou verrijkend? De Z-studente gaf aan dat dit heel verrijkend was en dat ze enorm veel heeft bijgeleerd. Ook A2 en A4 gaven dit aan. A4 voegt er wel aan toe dat ze het samenwerken met anderen wel moeilijk vindt (zo vond ze de samenwerking met iemand met psychische problemen best moeilijk, maar evenzeer de samenwerking met medestudenten die niet weten hoe hun apparatuur werkt) en dat ze liever haar eigen ding had kunnen doen. Ook A3 vond het samenwerken met anderen moeilijk, vooral omdat je niet weet wat een ander denkt en wat diens vaardigheden zijn, maar benadrukt dat iets moeilijks moeten doen niet per se slecht is. Hij vond het over het algemeen best zwaar maar is ook erg trots op wat hij opgeleverd heeft, iets wat hij dan weer op zich heel motiverend vindt. Ook A1 is erg tevreden en best trots op zichzelf voor wat ze heeft opgeleverd, maar ook zij vond het superzwaar en stresserend.
- Had dit vak invloed op je zelfvertrouwen, je motivatie en je prestatie? De Z-studente gaf aan dat ze de lat erg hoog legt voor zichzelf en ook altijd wel aan zichzelf twijfelt, maar dat haar zelfvertrouwen wel is gegroeid door de projectweken. Door haar toegenomen zelfvertrouwen zegt ze nu veel meer gemotiveerd te zijn dan voorheen. A1 is, zoals al aangegeven, trots op zichzelf en voelt zich daardoor ook beter in haar vel. Het zelfvertrouwen dat ze gewonnen heeft, vindt ze erg motiverend. Ook A3, die eveneens best trots is op wat hij presteerde, zegt nu gelukkiger te zijn en meer zelfvertrouwen te hebben. Niet alleen op

studievlak maar ook op sociaal vlak. Hij zegt niet snel vrienden te maken maar nu aan KdG wel een vriendengroep te hebben gevonden. Het geheel van dit alles vindt hij erg motiveerend. Ook bij A2 klinkt een gelijkaardig geluid. Hij heeft meer zelfvertrouwen verworven, en niet alleen op studievlak maar ook op sociaal vlak. Hij zegt dat hij echt niet met meisjes kon praten en heel verlegen was in de omgang met vrouwen, maar dat hij daar nu beter in is geworden en nu zelfs veel vriendinnen heeft. Op studievlak zegt hij altijd wel zijn best te doen, maar er nu toch meer vertrouwen in te hebben dat hij het wel zal halen. A4 heeft hierdoor dan weer gemerkt dat deze opleiding echt wel iets voor haar is. Dat ze nu (in tegenstelling tot in de andere opleidingen die ze voorheen probeerde) ook goede resultaten haalt, motiveert haar en zet haar aan nog beter haar best te doen. Ook zij geeft aan dat ze best wel goede vrienden heeft aan KdG en dat dat ook wel helpt.

De slotvragen waarmee het interview werd afgerond (i.e., waar moeten we gericht ondersteuning bieden en wat kunnen wij doen om studenten nog meer te verbinden?) leverden weinig extra informatie op. Hier kwam wel uit naar voor dat studenten het fijn vinden om een dergelijk gesprek te hebben. De Z-studente suggereerde om de eerste projectweek meer naar voren schuiven, zodat studenten direct bij de start van de opleiding op die manier nieuwe vriendschappen kunnen maken. Daarnaast suggereerden twee A-studenten (A2 en A3) dat het misschien niet slecht zou zijn thematische maaltijden te organiseren waarbij studenten eten voorgeschoteld krijgen uit verschillende culturen met wat uitleg daarbij. A3 stipt daarbij aan dat, wanneer je het leuk wil maken om over anderen te leren, dat best kan via een feest.

5.3.1.2.2 *Ervaringen van de docent*

De betrokken docente werd gevraagd te reflecteren over wat volgens haar de meest en minst succesvolle actie was, welke (vlot haalbare) actie zij zou aanraden aan collega-docenten die iets vergelijkbaars willen doen, en over wat zij als docent zelf geleerd heeft uit haar deelname aan dit project. We laten per vraag de betrokken docente aan het woord. De docente zag vooral haar idee bevestigd dat we moeten leren luisteren naar elkaar en dat je als docent ook moet luisteren naar je studenten. Haar interventie sloot ook op dat idee aan. De meest succesvolle acties zijn voor haar de acties die dienden om te werken aan een veilig klasklimaat. De minst succesvolle actie is voor haar de actie die studenten diende te confronteren met hun eigen vooroordelen. Blijkbaar was dit voor sommige studenten te confronterend en stoorden anderen zich aan de vooroordelen van hun medestudenten. Wat zij collega's zou aanraden is zich open op te stellen, in te zetten op het creëren van een veilig klasklimaat, en studenten zoveel mogelijk positief te bevestigen om zo hun zelfvertrouwen en motivatie te verhogen.

- Wat was voor jou de meest succesvolle actie? Werken aan een veilig klasklimaat is voor mij het allerbelangrijkste. Hoe studenten zich voelen in de klas doet enorm veel aan hun tevredenheid en zelfvertrouwen. Studenten die zich veilig voelen in de klas en bij de docenten voelen zich beter en meer gemotiveerd. Als docent heb je daar veel invloed op. Je kan niet alles controleren, maar door ervoor te zorgen dat studenten hun verhaal kunnen en durven doen, zorg je voor een veilige haven. Daardoor voelen studenten zich geaccepteerd en durven ze ook meer vragen stellen. Er moet ruimte gecreëerd worden om met de docent in gesprek te gaan. Door het aantal lesuren te verkleinen, verklein je die ruimte, en dat is spijtig. Er moet ruimte zijn voor gesprek. Ze willen zich graag als gelijke behandeld voelen. Ik voel veel warmte van onze studenten. Hen klaarstomen voor de grote (soms boze) wereld, daar haal ik veel voldoening uit. Ik word er zelf als mens rijker van wanneer

ik hen kan laten groeien en wanneer ik hun zelfvertrouwen kan verhogen. Goede resultaten zorgen voor motivatie. Het lijkt een vicieuze cirkel. Een student voelt zich goed, krijgt meer zelfvertrouwen, is gemotiveerder, haalt goede resultaten, en voelt zich nog beter. Laten we werken aan dat goede gevoel. Voor elke unieke student. Daarnaast vonden studenten ook de verplichte activiteit die ze in elkaars leefwereld moesten doen heel boeiend. Ze kozen een activiteit (zoals samen eten of naar elkaars sportclub gaan) en stelden vragen (zoals "welke gebruiken typeren je leven" of "wat zijn de verschillen tussen vrouw en man in jouw gezin?") om meer over elkaar te leren. De studenten zo samen op pad sturen zorgde zeker voor een band. Spijtig genoeg vindt de projectweek pas in de vijfde lesweek plaats, en niet in de eerste, waardoor er al vriendschappen gevormd zijn. In de eerste lesweek zou deze interventie meer effect hebben. Door de projectweek te verplaatsen, kunnen we wellicht nog meer sturend werken en nog beter een veilige en leuke omgeving voor studenten creëren, waarin ze zich dan ten volle kunnen ontwikkelen.

- Wat was voor jou de minst succesvolle actie? Ik had veel verwacht van de actie waarbij studenten vragen krijgen over hun (nog onbekende) buddy (= "Tell my story"). Ze beantwoorden die dan om geconfronteerd te worden met hun eigen vooroordelen. Het was moeilijk om te horen dat sommige studenten daar moeite mee hadden. Ze vonden dit te confronterend, te 'echt', te 'oordelend'. Dit reflecteren over het eigen denkproces zorgde voor een psychische muur bij sommige studenten, waardoor de actie niet het gewenste effect had. Kennelijk is ook niet iedereen klaar om zijn vooroordelen bij te stellen.
- Indien je collega's een actie zou aanraden die maar een beperkte tijdsinvestering vraagt maar naar jouw gevoel toch een grote impact had, welke zou dat zijn? Wat voor mij niet nieuw aanvoelt, maar nog eens bevestigd werd, is dat het in gesprek gaan met studenten zo belangrijk is! Door je open te stellen kan je een veilig klasklimaat creëren en studenten motiveren. Ze hebben vaak al veel draagkracht moeten gebruiken om het middelbaar af te werken, en studenten worstelen met meer dan alleen zaken op school. Sommigen zijn geïsoleerd als 'anders', in de ruime zin van het woord, niet alleen cultuurgebonden. Daar moeten wij als docent oog voor hebben wanneer we studenten willen motiveren. Een student zelfvertrouwen geven en helpen groeien kan de verandering zijn die nodig is. Bevestiging krijgen is daarbij cruciaal, zeker voor een eerstejaarsstudent. We moeten als docent niet enkel feedback geven, maar studenten bevestigen dat ze goed bezig zijn. Er zijn zoveel kleine en grote redenen waarom studenten kunnen afhaken in een opleiding. Laat iets 'klein' niet de boosdoener worden voor iemands toekomst.
- Wat heb je als docent zelf geleerd uit je deelname aan dit onderzoek? Ik heb veel bijgeleerd over andere culturen. Ik ben verder gegaan dan het onderzoek zelf, en heb me verrijkt met kennis over hun gezin, voeding, de manier van leven, de godsdienst. Het leek vaak moeilijk voor studenten om in een groepje te zitten met studenten die totaal anders zijn. Dat maakte dat potentiële vriendschappen zich niet altijd ontplooiën. Ligt dit aan de groepssamenstelling of moeten we de opdracht anders vormgeven? Die vraag wil ik voor mezelf nog beantwoorden. Veel studenten vinden groepswork heel moeilijk. Je moet rekening houden met de andere, maar hoe doe je dat? Die handvaten ontbreken vaak nog. Daarom moeten we nog meer inzetten op de bespreking van de groepsregels. Een idee van studenten is het opzetten van een feest rond verschillende culturen. Samen eten maken uit verschillende landen en streken en zo elkaars wereld leren kennen. Dit ga ik zeker eens voorleggen op de campus. Maar het allerbelangrijkste is dat we moeten luisteren naar elkaar en naar onze studenten. Echt horen wat er gezegd wordt, en er dan iets mee doen.

5.4 Discussie

In Studie 3 onderzochten we via kwantitatieve data of en hoe de beleving van de A-studenten verschilt van die van de Z-studenten en welke impact de interventie had op de beleving van de A- en/of de Z-studenten. In analogie met de bevraging in Studie 2, werd ervoor gekozen studenten rechtstreeks te vragen of Projectweek 1 en 2 voor groei zorgde in de afhankelijke variabelen (i.e., veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit). Uit de data bleek dat de interventie (= de opdrachten in Projectweek 1 en 2) geen effect had op de verbondenheid en de spreekdurf die studenten ervaren, maar dat ze zich door de interventie over het algemeen wel iets veiliger gingen voelen in de klas en, vooral, dat de interventie bijdroeg aan hun zelfeffectiviteit en hun autonomie (zie Tabel 5.2). Uit Tabel 5.2 bleek dat A- en Z-studenten niet significant verschillen in de mate waarin ze toenames in veiligheid, zelfeffectiviteit of autonomie rapporteren. Het bleek wel zo dat de A-studenten door de opdrachten meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit zeiden te hebben verworven. Dit was, tegen onze verwachtingen in, niet het geval voor de Z-studenten. Om meer zicht te krijgen op hoe dit komt, werden extra analyses gedaan. Meer bepaald werd gekeken of het al dan niet toegewezen krijgen van een buddy met een vergelijkbare dan wel een andere etnisch-culturele achtergrond verschil maakt voor het inzicht dat studenten verwerven in etnisch-culturele diversiteit. Uit Tabel 5.3 blijkt dat de gemiddelde scores voor drie groepen studenten (Groep 1 = Z-studenten die een buddy met vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen, Groep 2 = Z-studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen, en Groep 3 = A-studenten die omwille van hun geringe aantal per definitie een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen) niet significant van elkaar verschillen. Dit leek te wijten aan het kleine studentenaantal, want het bleek wel zo dat de gemiddelde score voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit van de studenten in Groep 2 en 3 significant verschilde van 0 in de positieve richting terwijl de gemiddelde score van de studenten in Groep 1 onder 0 dook. Daarom deden we deze analyses nog eens opnieuw, waarbij we Groep 1 vergeleken met Groep 2 en 3. Nu bleek het verschil tussen beide groepen wel significant, wat suggereert dat studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond toegewezen kregen, meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit verwerven dan studenten die een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen. Tot slot werd ook nog onderzocht of de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten kleiner was voor de projecten in Projectweek 1 en 2 (= de weken waarin etnisch-culturele diversiteit het onderwerp was) dan voor de projecten in Projectweek 3 en 4 (= de weken waarin etnisch-culturele diversiteit niet het onderwerp was). Er bleek geen significant verschil tussen A- en Z-studenten op de behaalde score voor Projectweek 1 en 2 maar ook niet op die voor Projectweek 3 en 4. Voor dit vak was er dus geen aantoonbare prestatiekloof tussen A- en Z-studenten, of toch niet voor die A- en Z-studenten die deelnamen aan ons onderzoek. Gegeven dat Projectweek 3 en 4 uiteraard na Projectweek 1 en 2 werd gehouden, is het natuurlijk mogelijk dat de A-studenten in Projectweek 3 en 4 profiteerden van de positieve ervaringen in Projectweek 1 en 2, waardoor ze ook in Projectweek 3 en 4 beter presteerden.

Net als voor de voorgaande studies, blijft het uiteraard ook voor deze studie belangrijk om voor ogen te houden dat er alternatieve verklaringen mogelijk zijn. Om te beginnen ging het hier om een redelijk kleine groep studenten. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt. We moesten in sommige gevallen dus noodgedwongen kleine groepen met elkaar vergelijken, wat uiter-

aard de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Om te onderzoeken of de resultaten die we verkregen voldoende betrouwbaar en stabiel zijn, valt het dan ook aan te bevelen dit onderzoek nog eens te herhalen. Idealiter met een aangepast design zodat het effect van de onderliggende acties ontrafeld kan worden zodat we zicht krijgen op welke acties nu precies verantwoordelijk zijn voor de gevonden effecten. Om toch enig zicht te krijgen op de effectiviteit van de onderliggende acties werden de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data verzameld bij de studenten en een korte reflectie door de docente.

Uit de antwoorden op de vragen die aan de studenten werden gesteld, kunnen we concluderen dat zij over het algemeen tevreden zijn over het klimaat aan KdG en daar weinig diversiteit-gerelateerde problemen ervaren. De klassfeer is goed en de meeste studenten hebben er vrienden die ze ook buiten de schoolcontext zien. Buiten KdG is dat voor veel A-studenten anders, al hebben de vooroordelen die ze ervaren niet noodzakelijk te maken met hun etnisch-culturele achtergrond (in sommige gevallen draaien die rond gewicht, geaardheid of subcultuur). Verder valt het op dat alle geïnterviewde studenten zich ervan bewust zijn zelf ook vooroordelen te hebben, maar dat ze hier tegelijk ook een afkeer van hebben en een poging doen hun eigen vooroordelen te overwinnen. Het is net dit wat maakt dat veel studenten de actie "Tell my story", waarbij de studenten vooronderstellingen over hun buddy moesten maken en die daarna moesten aftoetsen in de hoop dat ze zo met hun eigen vooroordelen geconfronteerd zouden worden, niet leuk en erg confronterend vonden. Tegelijkertijd was het natuurlijk de bedoeling van deze actie om confronterend te zijn. En dat was ze dus ook. Maar schijnbaar werden A- en Z-studenten op andere manieren en op andere momenten in de tijd met hun vooroordelen geconfronteerd. Waar de A-studenten zich hier veelal onmiddellijk van bewust werden en zich op de vlakte hielden om hun buddy niet voor de borst te stoten, leken de Z-studenten hun eigen vooroordelen (in het beste geval) pas te merken toen ze vaststelden dat hun vooronderstellingen niet klopten. De samenwerking met de buddy liep niet altijd zoals de docente dat had gewenst. Op wat uitzonderingen na stonden deze interacties louter in functie van de opdracht. Op zich niet erg, want de opdracht was net bedoeld om studenten die anders niet met elkaar in contact zouden komen met elkaar in contact te brengen. Of daar dan vriendschappen uit voortvloeiden, was eigenlijk bijzaak. Uit de interviews blijkt echter dat de interactie zelden voor een verhoging van de veiligheid, spreekdurf en verbondenheid zorgde. Iets wat grotendeels overeenkomt met de resultaten uit de kwantitatieve analyses. Uit de interviews bleek verder dat, al vonden sommige studenten inspraak in de regels overbodig, de meesten dit erg konden smaken. Ze voelden zich daardoor op een volwassen manier benaderd en als gelijken behandeld, wat ervoor zorgde dat ze zich beter voelden en meer vragen durfden stellen. Alle geïnterviewde studenten waren erg positief over de projectweken: de meeste studenten zijn trots op wat ze daarin verwezenlijkten, en putten daar zelfvertrouwen en motivatie uit. Dat velen ook op sociaal vlak meer zelfvertrouwen kregen, versterkte dit nog. Een aantal studenten geven aan dat de projectweken meer impact zouden hebben gehad op sociaal vlak als ze eerder op het jaar vielen (= voordat ze 'vaste' vrienden hadden gemaakt). Opvallend is de suggestie van sommige studenten om meer inzicht te krijgen in andere culturen door een eetfestijn te organiseren. Dit is immers het soort acties die vaak kritiek krijgen omwille van de minimale, essentialistische invulling die zo aan multiculturaliteit gegeven wordt (zie Duriez, 2021, p. 68). Het feit dat studenten met zo'n voorstel afkomen, wijst er mogelijks op dat er op vlak van de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder toch nog wel wat werk aan de winkel is binnen deze opleiding. Het valt dan ook aan te bevelen deze problematiek een meer prominente plaats te geven in het curriculum.

Hierbij aansluitend zag de docente vooral haar idee bevestigd dat we moeten leren luisteren naar elkaar en dat je als docent ook moet luisteren naar je studenten. De meest succesvolle acties zijn voor haar de acties die dienden om een veilig klasklimaat te bewerkstelligen. De minst succesvolle actie is voor haar de actie die studenten diende te confronteren met hun eigen vooroordelen. Ze schrok van het feit dat dit voor sommige studenten zo confronterend was en dat anderen zich stoorden aan de vooroordelen van hun medestudenten. Al is het natuurlijk een open vraag of dat een reden is om niet met die actie aan de slag te gaan, want die had duidelijk wel het beoogde effect. Wat zij collega's zou aanraden is zich openstellen, inzetten op een veilig klasklimaat, en studenten zoveel mogelijk positief te bevestigen om zo hun zelfvertrouwen en motivatie te verhogen. Op die vlakken lijken de projectweken, afgaand op de kwantitatieve en kwalitatieve data, alvast behoorlijk succesvol. Deze reflectie doet uitschijnen dat de docente er onvoldoende bij heeft stilgestaan dat interacties tussen mensen met een verschillende etnisch-culturele achtergrond vaak spanningen met zich meebrengen en dat het nodig is studenten hiermee te leren omgaan (zie Fase 2 van het VU Mixed Classroom Educational Model op p. 2). Het valt dan ook aan te bevelen om de studenten beter voor te bereiden op de interactie met hun buddy, en die interactie ook beter op te volgen.

5.5 Conclusie

In Studie 3 wilden we nagaan wat het effect was van de interventie (= de opdrachten in Projectweek 1 en 2) op een aantal afhankelijke variabelen (i.e., psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit, en de prestatiekloof de projectweken die wel en niet rond etnisch-culturele diversiteit draaiden). Dit effect werd in eerste instantie onderzocht via kwantitatieve data. De inhoud van de projectweken had geen impact op de prestatiekloof binnen dit vak, want die was er niet voor de A- en Z-studenten die aan dit onderzoek deelnamen. De interventie zorgde er wel voor dat studenten zich over het algemeen iets veiliger gingen voelen in de klas en zorgde vooral voor toenames in hun zelfeffectiviteit en autonomie. De interventie lijkt er bovendien ook voor te hebben gezorgd dat de A-studenten meer inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit, een effect dat de interventie niet leek te hebben op de Z-studenten. De data suggereren dat dit te verklaren valt door het al dan niet toegewezen krijgen van een buddy met een vergelijkbare dan wel een andere etnisch-culturele achtergrond. In tegenstelling tot studenten die een buddy met een vergelijkbare achtergrond toegewezen kregen (= uitsluitend Z-studenten, want die zijn nu eenmaal met meer waardoor ze niet allemaal gekoppeld konden worden aan iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond), leken studenten die een buddy met een andere achtergrond toegewezen kregen wel meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit te verwerven. Alle geïnterviewde studenten waren erg positief over de projectweken: de meeste studenten zijn trots op wat ze verwezenlijkten en putten daar zelfvertrouwen en motivatie uit. Dat velen ook op sociaal vlak meer zelfvertrouwen kregen, versterkte dit nog. De meeste studenten konden het smaken dat ze inspraak kregen in de regels: ze voelden zich daardoor op een volwassen manier benaderd en als gelijken behandeld, wat ervoor zorgde dat ze zich beter voelden en meer vragen durfden stellen. Gegeven de schijnbaar geringe kennis en interesse van veel studenten in de problematiek inzake etnisch-culturele diversiteit, valt het aan te bevelen deze problematiek sterker te verankeren in het curriculum van deze opleiding.

Tabel 5.1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de kwantitatieve metingen

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05
01. Veiligheid	0.46 ³	1.14					
02. Spreekdurf	0.08	1.13	.89 ⁴				
03. Zelfeffectiviteit	0.73 ⁴	1.09	.56 ⁴	.45 ⁴			
04. Verbondenheid	-0.06	1.22	.81 ⁴	.84 ⁴	.49 ⁴		
05. Autonomie	0.70 ⁴	1.40	.65 ⁴	.57 ⁴	.61 ⁴	.60 ⁴	
06. Verworven inzicht	0.04	0.94	.41 ⁴	.52 ⁴	.34 ³	.49 ⁴	.51 ⁴

Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", waar ook met een subscript wordt aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. De standaarddeviaties zijn te vinden in de kolom "SD". ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 5.2. Gemiddelden op de verschillende criteria

Criteria	Alle	Z	A	ΔAZ
01. Veiligheid	0.46 (1.14) ⁴	0.45 (1.19) ³	0.54 (0.97) ²	0
02. Spreekdurf	0.08 (1.13) ⁰	0.02 (1.16) ⁰	0.33 (1.02) ⁰	0
03. Zelfeffectiviteit	0.73 (1.09) ⁴	0.71 (1.03) ⁴	0.78 (1.39) ²	0
04. Verbondenheid	-0.06 (1.22) ⁰	-0.06 (1.27) ⁰	-0.08 (1.07) ⁰	0
05. Autonomie	0.70 (1.40) ⁴	0.67 (1.27) ⁴	0.83 (1.89) ¹	0
06. Verworven inzicht	0.04 (0.94) ⁰	-0.04 (1.00) ⁰	0.42 (0.53) ²	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor alle studenten, in de kolom "Z" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z-studenten, en in de kolom "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor A-studenten. In deze kolommen is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. In de kolom " ΔAZ " is aangegeven of de gemiddelden van A- en Z-studenten van elkaar verschillen. ⁰ *ns*; ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 5.3. Gemiddelden op de verschillende criteria per groep

Criteria	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Δ
01. Veiligheid	0.36 (1.28) ¹	0.63 (0.98) ²	0.54 (0.97) ²	0
02. Spreekdurf	-0.10 (1.25) ⁰	0.28 (0.88) ⁰	0.33 (1.02) ⁰	0
03. Zelfeffectiviteit	0.62 (1.15) ³	0.92 (0.68) ⁴	0.78 (1.39) ²	0
04. Verbondenheid	-0.02 (1.38) ⁰	-0.14 (1.02) ⁰	-0.08 (1.07) ⁰	0
05. Autonomie	0.62 (1.31) ³	0.78 (1.23) ²	0.83 (1.89) ¹	0
06. Verworven inzicht	-0.17 (1.15) ⁰	0.23 (0.47) ¹	0.42 (0.53) ²	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. In de kolommen "Groep 1", "Groep 2", en "Groep 3" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. In de kolom " Δ " is aangegeven of er verschillen zijn tussen de groepsgemiddelden. ⁰ ns; ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

6 STUDIE 4

6.1 Introductie

6.1.1 Doel van de interventie

In Studie 4 werkte Johan Luyckx binnen de Academische Bachelor Beeldende Kunsten voor het eerstejaarsvak “Vrije kunsten” een interventie en een reeks acties uit met als hoofddoel studenten actief aan de slag te laten gaan met het thema (etnisch-culturele) diversiteit en studenten aan de hand van dit thema te laten nadenken over de maatschappelijke relevantie van kunst. Om preciezer te zijn, was het doel ervoor zorgen dat de studenten kennis zouden krijgen van niet-Westerse kunst, zich bewust zouden worden van de waarde van die kunst en van de meerwaarde ervan voor het eigen artistiek onderzoek. Daarnaast wilde de docent in kwestie, door hen rond diversiteit en onderdrukking te laten werken, zijn studenten ook meer inzicht verschaffen in etnisch-culturele diversiteit en hen bewuster maken van (de implicaties van) vooroordelen en discriminatie (Duriez, 2021). Door de inhoud meer inclusief te maken, hoopte hij ook het veiligheidsgevoel, de spreekdurf en het algemeen welzijn van studenten in het algemeen en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder te verhogen.

6.1.2 Waarom precies dat doel?

In de “Vrije Kunsten” (schilderkunst, beeldhouwen, fotografie, video, performance, ...) wordt nog heel vaak vanuit een exclusief Westers en zelfs vaak vanuit een exclusief West-Europees historisch kader gedacht en onderwezen (Bala, 2018; Yaya & Yousif, 2014). Studenten niet-West-Europese en niet-Westerse kunst laten ontdekken en hen de (meer)waarde daarvan laten inzien, kan hen helpen om nieuwe perspectieven te ontwikkelen in hun eigen werk. Naast een exclusieve focus op Westerse en West-Europese kunst, beperkte het onderwijs in de vrije kunsten zich tot voor kort dikwijls ook tot een exclusief mannelijk perspectief. Daarom wilden beide docenten die dit vak geven hun studenten de kans laten om diversiteit – of het gebrek daaraan – in de hedendaagse kunst ook langs deze weg te onderzoeken. Studies in diverse Europese landen wijzen op de nood aan reflectie en actie op dit vlak (zie o.a. Ferro et al., 2019; Hatton, 2019; Yaya & Yousif, 2014). De studenten werden daarom gevraagd om over de historische en geografische grenzen heen te kijken naar niet-West-Europese en niet-Westerse kunst en/of naar kunstenaars die vanuit een gender-gerelateerde context hun artistiek oeuvre proberen op te bouwen. Het werd belangrijk geacht studenten dit onderzoek te laten voeren rond en in functie van hun eigen artistieke praktijk, eerder dan hen te laten vertrekken vanuit een theoretisch denkkader. Voor de studenten uit de Academische Bachelor Beeldende Kunsten is het immers belangrijk om te (leren) zien hoe kunstenaars een beeldtaal hanteren om persoonlijke ervaringen in een meer universeel kader te plaatsen, en hoe zij beeldtaal inzetten voor hun plastische expressie. Maar daarnaast is het voor deze studenten ook belangrijk om de vrijheid te krijgen om als autonoom kunstenaar een eigen manier te vinden om hiermee om te gaan en om de diversiteitsproblematiek al dan niet te verwerken in het eigen werk.

6.1.3 Onderliggende acties

In functie van de doelstellingen van de interventie kregen de studenten twee opdrachten, vertrekkend vanuit het kruispuntdenken en intersectionaliteit (zie ook Hatton, 2019). Beide opdrachten zetten in eerste instantie in op het aanreiken (lees: leren ontdekken) van inhoud die ruimte maakt voor perspectieven die doorgaans onderbelicht blijven.

- Opdracht 1: Studenten worden in duo's geplaatst door de docent en kiezen in duo een (bij voorkeur niet-West-Europese kunstenaar) die rond de problematiek van diversiteit werkt. De diversiteit waarnaar verwezen werd, mocht etnisch-cultureel zijn of gender-gerelateerd. Studenten dienen in duo in een 10 minuten durende presentatie een biografie en het werk van de kunstenaar te presenteren en toelichting bij dit werk te geven.
- Opdracht 2: Vanuit historische context geven de docenten die dit vak geven een aantal voorbeelden van kunstenaars die hun artistiek werk (deels) rond collage opbouwen; een universele beeldtaal die historisch gezien vaak gebruikt wordt om op metaforische wijze uiting te geven aan onderdrukking. Studenten worden vervolgens gevraagd twee collages te maken die het thema diversiteit (hetzij etnisch-culturele hetzij gender-gerelateerd) aankaarten: een figuratieve en een abstracte collage. Studenten worden zo verplicht om na te denken hoeveel duiding ze binnen hun/een werk willen geven. Hoe ver willen ze daarin gaan? Is er plaats voor interpretatie in hun werk? Welke beeldelementen gebruiken ze als metaforen ter duiding van eventueel bewust gekozen abstractie? De collages worden, net als de eerder gegeven presentatie, achteraf door een jury geëvalueerd.

Door zijn studenten rond diversiteit en onderdrukking te laten werken, wou de docent zijn studenten ook meer inzicht verschaffen in de problematiek van (etnisch-culturele) diversiteit en hen bewuster maken van (de implicaties van) vooroordeel en discriminatie (zie Duriez, 2021). Door zo de inhoud meer inclusief te maken, hoopte hij daarnaast ook het veiligheidsgevoel, de spreekdurf en het welzijn van studenten in het algemeen en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder te verhogen.

6.1.4 Huidige studie

In de huidige studie willen we onderzoeken (1) of de interventie (= het invoeren van de twee eerder vermelde opdrachten) een invloed heeft op de mate waarin studenten in het algemeen en studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond in het bijzonder zich veilig voelen en meer vanuit hun eigen achtergrond durven spreken in hun klas, (2) of de interventie een effect heeft op het welzijn van studenten (en van studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder), en (3) of de interventie een invloed heeft op het inzicht dat studenten verwerven in etnisch-culturele diversiteit. Eerst gaan we in op de onderzoeksmethode. Daarna maken we de onderzoeksvragen concreter.

6.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen verzamelden we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Voor wat de kwantitatieve data betreft, werd eerst gekeken of de studenten toenames in psychologische veiligheid en spreekdurf, algemeen welzijn en inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit rapporteerden ten gevolge van de interventie. Bijkomend vergeleken we de groep studenten die etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos met de groep studenten die telkens voor een andere vorm van diversiteit koos. Voor wat de kwantitatieve data betreft, kregen de studenten via mail een aantal gerichte vragen. Daarnaast hield de docent ook een korte reflectie (zie onder).

6.1.4.2 Onderzoeksvragen

De concrete onderzoeksvragen zijn de volgende.

- Hadden de opdrachten een effect op de psychologische veiligheid, de spreekdurf, het algemeen welzijn van studenten en het inzicht in etnisch-culturele diversiteit dat studenten verwierven? We verwachten dat studenten zullen aangeven dat hun psychologische veiligheid, spreekdurf en algemeen welzijn hierdoor is toegenomen. We verwachten dat de effecten op de welzijnsindicatoren groter zullen zijn voor studenten met een migratieachtergrond dan voor studenten zonder migratieachtergrond omdat de acties in eerste instantie gericht zijn op het verhogen van de psychologische veiligheid, spreekdurf en het welzijn van die laatste groep, omdat deze zaken voor die groep vaak pijnpunten zijn. Tegelijkertijd verwachten we dat de winst qua inzicht in etnisch-culturele diversiteit groter zal zijn voor studenten zonder migratieachtergrond dan voor studenten met een migratieachtergrond omdat van die laatste kan worden verwacht dat ze hier, omwille van de persoonlijke relevantie ervan, al meer inzicht in verworven hadden.
- Bijkomend vergeleken we de groep studenten die etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos met de groep studenten die telkens een andere vorm van diversiteit koos. We verwachten niet direct verschillen in toenames in psychologische veiligheid, spreekdurf en welzijn tussen beide groepen, maar we verwachten wel dat de groep studenten die etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos meer verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit zal rapporteren dan de groep die telkens een andere vorm van diversiteit koos. Deze analyse geeft zicht op het effect van één specifiek deel van de interventie, met name op het effect van de concrete keuze om rond het thema etnisch-culturele diversiteit te werken.

6.2 Methode

6.2.1 Deelnemers

Alle studenten die het vak "Vrije kunsten" volgden ($N = 33$), werden uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek. In Periode 3 kregen zij een vragenlijst waarin een reeks welzijnsindicatoren werden gemeten en waarin gepolst werd naar het inzicht dat ze verwierven in etnisch-culturele diversiteit. In totaal namen 25 (= 75.8%) studenten deel aan deze bevraging. Om na te gaan of de studenten die de bevraging deelnamen representatief zijn voor de uitgenodigde studenten, vergeleken we de studenten die wel en niet deelnamen in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd en vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn; zie Studie 1). Van de deelnemers hadden er 6 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 24.0%). De gemiddelde leeftijd was 19.60 jaar ($SD = 1.34$). Qua vooropleiding kwam 4.0% uit het BSO, 0.0% uit het TSO, 64.0% uit het KSO en 20.0% 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 Studie 1). Tussen de deelnemers zaten 6 zogeheten A-studenten (= 24.0%). De studenten die de vragenlijst niet invulden, verschilden niet significant van de studenten die dat wel deden in termen van geslacht (12.5% vs 24.0% mannen; $\chi^2(1) = 0.48$, ns), vooropleiding (Mean = 2.13 en 2.16; $F(1, 33) = 0.03$, ns) en proportie A-studenten (25.0% vs 24.0%; $\chi^2(1) = 0.00$, ns), maar wel in termen van leeftijd (Mean = 20.82 en 19.60; $F(1, 31) = 4.25$, $p < .05$). De steekproef was dus niet helemaal representatief voor de populatie. Oudere studenten

waren iets minder geneigd deel te nemen aan het onderzoek.

Van de 25 studenten die deelnamen, kozen er 13 expliciet etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor Opdracht 1 en 7 voor Opdracht 2. In totaal kozen 13 studenten ervoor om voor minstens één opdracht expliciet rond dit thema te werken. Merk op dat dit studenten zijn waarvoor etnisch-culturele diversiteit expliciet de focus van hun opdracht was, met uitsluiting van studenten die het bijvoorbeeld over gender hadden maar daarbij 'toevallig' kozen voor het werk van een zwarte kunstenaar. Zo konden de studenten die aan dit onderzoek deelnamen in twee groepen worden ingedeeld: (1) studenten die etnisch-culturele diversiteit als onderwerp kozen voor minstens één opdracht ($N = 13$) en (2) studenten die telkens een andere vorm van diversiteit kozen ($N = 12$). De studenten in beide groepen verschilden niet significant van elkaar in termen van geslacht (23.1% en 25.0% mannen; $\chi^2(1) = 0.02$, ns), leeftijd (Mean = 19.64 en 19.56; $F(1, 24) = 0.02$, ns), vooropleiding (Mean = 2.15 en 2.17; $F(1, 24) = 0.00$, ns), maar wel randsignificant in termen van proportie A-studenten (38.5% en 8.3%; $\chi^2(1) = 3.11$, $p < .10$). De deelnemers in beide groepen zijn dus niet helemaal vergelijkbaar: A-studenten kozen iets vaker etnisch-culturele diversiteit als onderwerp.

6.2.2 Metingen

In het kader van dit onderzoek werden kwantitatieve en kwalitatieve metingen verricht. Wat de kwantitatieve metingen betreft, werd via zelf-rapportering gepeild naar de mate waarin studenten toegenomen psychologische veiligheid, spreekdurf, algemeen welzijn, en inzicht in (etnisch-culturele) diversiteit rapporteren (zie onder). Wat de kwalitatieve metingen betreft, kregen studenten via mail een aantal vragen en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

6.2.2.1 Kwantitatieve metingen

In Periode 3 werd er via zelf-rapportering gepeild naar toenames in de psychologische veiligheid en de spreekdurf die studenten ervaren in hun klas, naar toenames in hun algemeen welzijn en naar het inzicht dat zij verwierven in etnisch-culturele diversiteit (zie onder). Wat het algemeen welzijn betreft, werd gepeild naar de mate waarin studenten in hun klas toenames ervaarden in hun behoefte aan competentie of zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie (zie onder en zie Studie 1). De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 6.1. Tussen de welzijnsindicatoren werden over het algemeen significant positieve correlaties vastgesteld. Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit was niet significant gerelateerd aan de welzijnsindicatoren. Uit deze tabel blijkt ook dat T-tests uitwezen dat de gemiddelde score voor sommige variabelen significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. De studenten gaven zo aan dat ze zich door de opdrachten over het algemeen veiliger gingen voelen in de klas, dat de opdrachten bijdroegen aan hun zelfeffectiviteit en hun autonomie, en dat de opdrachten ervoor zorgden dat ze inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. De opdrachten zorgden echter niet voor toenames in spreekdurf en verbondenheid.

- Toenames in psychologische veiligheid en spreekdurf werden gemeten aan de hand van acht items gebaseerd op de metingen van psychologische veiligheid van Edmondson (1999) en Schepers et al. (2008). De items en de manier waarop deze werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 4. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likert-schaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Het concept psychologische veiligheid omvat niet enkel de mate waarin je je in een bepaalde context veilig voelt, maar

ook de mate waarin je in die context durft spreken. In dit onderzoek houden we beide factoren apart. De interne consistentie bleek zowel voor psychologische veiligheid als voor spreekdurf goed te zijn (Cronbach alfa = .87 en .86). Daarop werden scores voor psychologische veiligheid berekenend door de 4 items die hieraan refereren te middelen en werden scores voor spreekdurf berekenend door de 4 items die daaraan refereren te middelen.

- De items die polsten naar toenames in basisbehoeftebevrediging en de manier waarop deze vragen werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 4. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). Zelfeffectiviteit werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op de meting van competentie van Chen et al. (2015) en de meting van zelfeffectiviteit van Sachitra en Bandara (2017) (zie Studie 1). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .89), waarop voor elke student een score voor zelfeffectiviteit werd berekend door alle items te middelen. Verbondenheid werd gemeten aan de hand van vijf items gebaseerd op de social adjustment scale van Baker en Syrik (1984) en op de meting van sense of belonging van het OECD (2019) (zie Studie 1). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .93), waarop voor elke student een score voor verbondenheid werd berekend door de items te middelen. Autonomie werd gemeten aan de hand van drie items gebaseerd op Luyckx et al. (2009) en Duriez (2022). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .88), waarop scores voor autonomie werden berekend door de items te middelen.
- Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd gemeten aan de hand van tien zelf geconstrueerde items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in Appendix 4. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De interne consistentie was goed (Cronbach alfa = .94), waarop voor elke student een score voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd berekend door de items te middelen.

6.2.2.2 Kwalitatieve metingen

De studenten werd via mail vrijblijvend een aantal gerichte vragen voorgelegd. De vragen en de antwoorden hierop zijn hieronder te vinden. In totaal werden zo dus 25 studenten aangeschreven. Daarvan beantwoorden er 9 de gestelde vragen: vijf Z-studenten zonder migratieachtergrond (Z1, Z2, Z3, Z4 en Z5), twee Z-studenten met een EU15-migratieachtergrond (Z6 en Z7; beiden met een Nederlandse migratieachtergrond) en twee A-studenten, waaronder één met een Poolse migratieachtergrond (A1) en één met een migratieachtergrond uit de Verenigde Staten (A2). Van deze studenten waren er vier die voor minstens één opdracht etnisch-culturele diversiteit als thema namen (Z2, Z3, Z7 en A2). De andere studenten kozen voor beide opdrachten een andere vorm van diversiteit als onderwerp (= gender). Daarnaast reflecteerde de betrokken docent ook kort over zijn ervaringen in dit project.

6.3 Resultaten

6.3.1.1 Kwantitatieve resultaten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werden twee analyses gedaan.

- In Analyse 1 onderzochten we of de opdrachten een effect hadden op de psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid en autonomie van studenten, alsook op het inzicht dat ze verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Daartoe werd via T-tests gekeken of de gemiddelde score voor deze variabelen significant groter was dan 0 (= het

neutraal middelpunt van de schaal). Vervolgens vergeleken we de gemiddelde score op deze variabelen voor A- en Z-studenten om te zien die van elkaar verschillen.

- In Analyse 2 onderzochten we of het verschil maakte of studenten etnisch-culturele diversiteit als onderwerp kozen. Daartoe vergeleken we twee groepen studenten: de groep die etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos (die studenten waarvoor dit de focus van hun opdracht was, met uitsluiting van studenten die het bijvoorbeeld over gender hadden maar daarbij 'toevallig' kozen voor het werk van een zwarte kunstenaar; $N = 13$) en (2) de groep studenten die voor elke opdracht een andere vorm van diversiteit koos ($N = 12$).

We overlopen hieronder de resultaten per analyse.

- Analyse 1 – Uit Tabel 6.2 blijkt dat de gemiddelde score van alle studenten voor sommige variabelen significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. De studenten gaven aan dat ze zich door de opdrachten over het algemeen veiliger gingen voelen in de klas, dat de opdrachten bijdroegen aan hun zelfeffectiviteit en hun autonomie, en dat de opdrachten hen inzicht lieten verwerven in etnisch-culturele diversiteit. De opdrachten zorgden echter niet voor toenames in spreekdurf en verbondenheid. Uit Tabel 6.2 blijkt vervolgens dat A- en Z-studenten niet significant verschillen in de mate waarin ze toenames in veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid of autonomie rapporteren. Ook voor wat betreft het verwerven van inzicht in etnisch-culturele diversiteit vonden we geen verschillen tussen A- en Z-studenten.
- Analyse 2 – Uit Tabel 6.3 blijkt dat de groep studenten die expliciet etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos (= Groep 2) geen toenames in spreekdurf rapporteert terwijl de groep studenten die telkens een andere vorm van diversiteit koos (Groep 1) dat wel doet. De groep studenten die expliciet etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos (= Groep 2) rapporteert ook rand-significant minder toenames in autonomie dan de groep studenten die telkens een andere vorm van diversiteit koos (Groep 1). En ook al waren er verder geen significante verschillen tussen beide groepen, toch kan hetzelfde gezegd worden voor veiligheid en verbondenheid: ook daarvoor rapporteerde de groep studenten die expliciet etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos (= Groep 2) geen toenames terwijl de groep studenten die telkens een andere vorm van diversiteit koos (Groep 1) dat wel doet. Deze resultaten suggereren op het eerste zich dat met etnisch-culturele diversiteit als onderwerp aan de slag gaan studenten terughoudender maakt om hun mening te uiten, en dat dit hen ook iets minder autonoom, veilig en verbonden doet voelen. Maar uiteraard moeten we erg voorzichtig zijn om aan deze bevindingen causaliteit toe te kennen, temeer daar A-studenten vaker etnisch-culturele diversiteit als onderwerp kozen (Groep 1 bestond slechts voor 8.3% uit A-studenten terwijl Groep 2 voor 38.5% uit A-studenten bestond; zie hoger), en A-studenten het doorgaans moeilijker vinden om zich veilig en verbonden te voelen en om hun mening te durven uiten. Om deze resultaten beter te kunnen interpreteren, besloten we dan ook de A-studenten die voor minstens één opdracht met dit onderwerp aan de slag gingen te vergelijken met de Z-studenten die hier voor minstens één opdracht mee aan de slag gingen. En ook al waren de resultaten van deze analyses omwille van de kleine studentenaantallen (i.e., 5 versus 8) niet significant, toch suggereren de resultaten dat A-studenten die met dit onderwerp aan de slag gingen meer autonomie ervaren dan Z-studenten die hiermee aan de slag gingen (Mean = 1.20 en 0.33; $F(1, 12) = 1.05$, ns) en

meer spreekdurf ontwikkelen (Mean = 0.30 en -0.62; $F(1, 12) = 1.40$, ns). Deze resultaten suggereren dat met dit onderwerp aan de slag gaan de spreekdurf van Z-studenten verlaagt, maar de autonomie en de spreekdurf van A-studenten ten goede komt. Dit lijkt er dus op te wijzen dat met dit onderwerp aan de slag gaan er bij Z-studenten voor zorgt dat ze meer voeling krijgen met de sensitiviteit van de materie, waardoor ze minder geneigd zijn om hun mening te uiten als het over etnisch-culturele diversiteit gaat. Voor A-studenten suggereren deze resultaten dat met dit onderwerp aan de slag kunnen gaan positieve effecten heeft: het verhoogt hun autonomie en hun spreekdurf.

6.3.1.2 Kwalitatieve resultaten

6.3.1.2.1 Ervaringen van studenten

Uit de antwoorden op de gestelde vragen (zie onder) kunnen we concluderen dat de meeste Z-studenten, in tegenstelling tot de A-studenten, nog niet eerder bij de problematiek inzake diversiteit in de kunst hadden stilgestaan en dat die in hun vooropleiding ook niet of nauwelijks aan bod kwam. De helft van de Z-studenten vindt dat deze problematiek voldoende aan bod komt in de opleiding, maar de andere helft vindt dat daar best wel meer aandacht aan mag worden besteed. De A-studenten lijken tevreden over de mate waarom dit aan bod komt. De opdrachten die in het kader van dit vak gegeven werden, leken onvoldoende duidelijk of onvoldoende gekaderd, waardoor sommige studenten de opdracht ook niet goed begrepen hadden en soms ook in het geheel niet met (etnisch-culturele) diversiteit aan de slag gingen. De studenten die voor beide opdrachten met een andere vorm van diversiteit dan etnisch-culturele diversiteit aan de slag gingen, geven aan dat dit hun blik op deze problematiek niet of amper verruimd heeft. De studenten die voor minstens één opdracht met dit thema aan de slag gingen, geven aan dat dit wel degelijk hun blik verruimd heeft. De meeste studenten geven aan dat deze opdrachten hun eigen werk niet beïnvloed hebben en lijken weinig interesse te hebben om zelf expliciet met het thema etnisch-culturele diversiteit aan de slag te gaan. Eén Z-student geeft aan dat hij hierdoor veel geleerd heeft, dat hij hierdoor wel anders naar kunst is gaan kijken, dat hij die intertekstuele manier van werken graag ook zelf zou hanteren en dat hij ook graag op die manier de problematiek inzake etnisch-culturele diversiteit zou willen aankaarten in zijn eigen werk. Eén A-student geeft dan weer aan dat dit haar geholpen heeft om terug te gaan naar haar roots en dat dit haar geholpen heeft om te zien hoe ze hier rond kan werken, al is ze wel eerder van plan in haar werk te focussen op gender-issues eerder dan op zaken die rechtstreeks te maken hebben met etnisch-culturele diversiteit.

- Had je voor deze opdracht al stil gestaan bij de problematiek inzake diversiteit in de kunst? Was dit in je vooropleiding al aan bod gekomen? Van de Z-studenten geven vier studenten (Z1, Z2, Z6 en Z7) aan dat ze daar nog niet echt bij stilgestaan hebben en dat dat ook niet aan bod kwam in hun vooropleiding. Eén van de vier wijt dit aan het feit geen vooropleiding in de kunsten te hebben gehad. Ook Z4 geeft aan dat dit in het middelbaar niet aan bod kwam maar dat dit wel aan bod kwam in de richting Kunstwetenschappen, al was die focus beperkt tot vrouwen die kunst creëerden in de middeleeuwen. Etnisch-culturele diversiteit kwam daar volgens haar niet aan bod. Enkel Z3 en Z5 geven aan dat dit ook al in hun vooropleiding aan bod kwam, maar Z3 voegt eraan toe dat daar niet echt diep op ingegaan werd. De A-studenten (A1 en A2) geven aan daar wel al bij stilgestaan te hebben.
- Vind je dat deze problematiek voldoende aan bod komt in de opleiding? Z4, Z6 en Z7 geven aan dat die voldoende aan bod komt. Z1 geeft dan weer aan dat dit niet zo vaak aan bod

komt, behalve in het vak Kunstgeschiedenis. Ook Z3 verwijst naar dit vak. Z2 en Z5 vinden dat er meer aandacht zou mogen geschonken worden aan deze problematiek. De A-studenten vinden dan weer wel dat dit voldoende aan bod komt in de opleiding.

- Hebben de opdrachten je blik inzake deze problematiek verruimd? Z6 geeft aan van niet. Zij heeft in haar opdrachten noch rond etnisch-culturele diversiteit noch rond gender gewerkt omdat het voor haar niet duidelijk was dat ze moest kiezen uit één van beide thema's. Zij geeft aan dat ze in plaats daarvan het overkoepelend thema op haar eigen manier geïnterpreteerd heeft. Ook Z4 geeft aan van niet en zegt dat de problematiek rond etnisch-culturele diversiteit tot dusver nog niet in haar werk aan bod gekomen is. Z1 geeft dan weer aan dat het haar wel een beetje meer bewust gemaakt heeft van de problematiek maar dat ze er niet echt veel over heeft opgezocht. Z5 geeft aan zo wel veel nieuwe kunstenaars te hebben ontdekt. A1 geeft aan haar blik op haar eigen manier te verruimen (door in gesprek te gaan met anderen, door documentaires, ...). Deze studenten kozen ook voor beide opdrachten een andere vorm van diversiteit dan etnisch-culturele diversiteit als onderwerp. De studenten die voor minstens één opdracht met dit thema aan de slag gingen, geven wel aan dat dit hun blik verruimd heeft. Z2 geeft aan dat dit haar deed nadenken over zaken die tevoren vanzelfsprekend leken, Z3 geeft aan zo meer te weten gekomen te zijn over kunstenaars die tegen discriminatie ingaan, en Z7 geeft aan dat dit enorm verrijkend was en dat hij op paradigmatische wijze naar werken leerde kijken. Hij stelde onder ander vast dat er opvallen weinig gekleurde mensen worden afgebeeld in kunstwerken. A2 geeft aan zo meer stil te hebben gestaan bij niet-Westers kunstenaars.
- Hebben deze opdrachten je eigen werk beïnvloed? Zes studenten geven aan dat dit hun eigen werk niet beïnvloed heeft. Z6 geeft aan zich daar niet van bewust te zijn, maar gaat ervan uit dat dit toch het geval is. Z7 zegt dan weer van wel. Hij stipt bovendien aan dat hij bij het bekijken van kunstwerken die over een beladen onderwerpen handelen opmerkte dat de manier waarop hij daarnaar kijkt toch wel veranderd is. Hij merkt nu gemakkelijker op dat zo'n werken vaak verwijzingen bevatten naar scharniermomenten in de (kunst)geschiedenis, dat die werken op die manier naar iets anders verwijzen, en dat die kunstenaars op een bepaalde manier de tijdsgeest lenen en gebruiken als lens voor hun werk. A2 geeft aan dat dit haar geholpen heeft om terug te gaan naar haar roots en haar familie en dat dit haar geholpen heeft om te zien hoe ze hierrond kan werken.
- Denk je dat deze problematiek later nog aan bod zal komen in je werk? Vier Z-studenten studenten geven aan dat ze niet van plan zijn deze problematiek te behandelen. Z2 weet het nog niet zo goed, en geeft aan het moeilijk te vinden om als 'buitenstaander' (lees: als witte mens) met deze problematiek aan de slag te gaan. Enkel Z5 en Z7 geven aan dit van plan te zijn. Z7 stipt aan dat de opdrachten hem paradigmatisch en intertekstueel hebben leren werken en dat die hem op een bepaalde manier echt diversiteit getoond hebben. Hij vond het thema ook een gepaste katalysator voor zijn leerproces hierover. De A-studenten geven aan deze problematiek wel te willen behandelen. A2 heeft dan wel expliciet de gender-problematiek voor ogen. A1 wil dit op haar manier aanpakken.

6.3.1.2.2 *Ervaringen van de docent*

Wat de docent vooral opviel, was dat de studenten (die de kans kregen om in de opdrachten hetzij rond etnisch-culturele diversiteit hetzij rond gender te werken) er vooral voor kozen om rond het gender issue te werken. De docent vond het wel leuk om de merken dat een aantal onder hen nog niet echt had stil gestaan bij de problematiek rond diversiteit in het algemeen

en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder maar daar dan wel over ging reflecteren naar aanleiding van de opdrachten die werden gegeven. Hij merkte op dat dat voor een aantal toch wel hun ogen opende en hun blik verruimde. Zelf zegt hij ook, meer vakspecifiek, toch een aantal Afro-Amerikaanse kunstenaars te hebben leren kennen. Globaal genomen was werken met deze opdrachten daardoor ook voor hem een leerrijke ervaring. De docent merkt wel op dat er nog werk aan de winkel is om het thema diversiteit in de kunsten meer aan bod te laten komen. Iets wat eveneens blijkt uit de interviews met de studenten.

6.4 Discussie

In Studie 4 onderzochten we via kwantitatieve data of en hoe de beleving van de A-studenten verschilt van die van de Z-studenten en welke impact de interventie had op de beleving van de A- en/of de Z-studenten. In analogie met de bevraging in Studie 2 en Studie 3 werd ervoor gekozen studenten rechtstreeks te vragen of de opdrachten die ze in Semester 1 kregen voor groei zorgden in de afhankelijke variabelen (i.e., veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit). Uit de data bleek dat de studenten zich door de interventie (= de twee opdrachten in Semester 1) over het algemeen veiliger gingen voelen in de klas, dat de opdrachten bijdroegen aan hun zelfeffectiviteit en hun autonomie, en dat de opdrachten hen inzicht lieten verwerven in etnisch-culturele diversiteit (zie Tabel 6.2). Uit Tabel 6.2 bleek ook dat A- en Z-studenten niet significant verschillen in de mate waarin ze toenames in veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid of autonomie rapporteren. Ook voor wat betreft het verwerven van inzicht in etnisch-culturele diversiteit vonden we geen verschillen tussen A- en Z-studenten. Uit Tabel 6.3 blijkt dat de groep studenten die expliciet etnisch-culturele diversiteit als onderwerp voor minstens één opdracht koos (= Groep 2) geen toenames in spreekdurf rapporteert terwijl de groep studenten die telkens een andere vorm van diversiteit koos (Groep 1) dat wel doet. Groep 2 rapporteerde bovendien ook randsignificant minder toenames in autonomie. En al waren de verschillen tussen de groepen niet significant, toch blijkt hier ook uit dat, waar Groep 1 toenames in veiligheid en verbondenheid rapporteert, Groep 2 dat niet doet. Deze resultaten suggereren op het eerste zich dat met etnisch-culturele diversiteit als onderwerp aan de slag gaan studenten terughoudender maakt om hun mening te uiten, en ook iets minder autonomie, veiligheid en verbondenheid doet ervaren. Maar uiteraard moeten we erg voorzichtig zijn om aan deze bevinding causaliteit toe te kennen, temeer daar A-studenten vaker etnisch-culturele diversiteit als onderwerp kozen en A-studenten het doorgaans moeilijker vinden om zich veilig en verbonden te voelen en hun mening te durven uiten. Om de resultaten beter te kunnen interpreteren, besloten we de A-studenten die voor minstens één opdracht met dit onderwerp aan de slag gingen te vergelijken met de Z-studenten die hier voor minstens één opdracht mee aan de slag gingen. En ook al waren de resultaten van deze analyses omwille van de kleine studentenaantallen niet significant, toch suggereren de resultaten dat A-studenten die met dit onderwerp aan de slag gingen meer autonomie ervaren en meer spreekdurf ontwikkelen dan Z-studenten die hiermee aan de slag gingen. Deze resultaten suggereren dat met dit onderwerp aan de slag gaan de spreekdurf van Z-studenten verlaagt, maar de autonomie en de spreekdurf van A-studenten ten goede komt. Het zou kunnen dat, met dit onderwerp aan de slag gaan, er bij Z-studenten voor zorgt dat ze meer voeling krijgen met de sensitiviteit van de materie, waardoor ze minder geneigd zijn om hun mening te uiten als het over etnisch-culturele diversiteit gaat. Voor A-studenten suggereren deze resultaten dan weer dat met dit onderwerp aan de slag kunnen gaan positieve effecten heeft: het verhoogt hun autonomie en hun spreekdurf.

Net als voor de voorgaande studies, blijft het uiteraard ook voor deze studie belangrijk om voor ogen te houden dat er ook nog alternatieve verklaringen mogelijk zijn. Om te beginnen ging het hier om een redelijk kleine groep studenten. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt. We moesten in sommige gevallen dus noodgedwongen kleine groepen met elkaar vergelijken, wat uiteraard de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Om te onderzoeken of de resultaten die we verkregen voldoende betrouwbaar en stabiel zijn, valt het dan ook aan te bevelen dit onderzoek nog eens te herhalen.

Uit de antwoorden op de vragen die aan de studenten werden gesteld, kunnen we concluderen dat de meeste Z-studenten, in tegenstelling tot de A-studenten, nog niet eerder bij de problematiek inzake diversiteit in de kunst hadden stilgestaan en dat die in hun vooropleiding ook niet of nauwelijks aan bod kwam. De helft van de Z-studenten vindt dat deze problematiek voldoende aan bod komt in de opleiding, maar de andere helft vindt dat daar best wel meer aandacht aan mag worden besteed. De A-studenten lijken dan weer tevreden over de mate waarom dit aan bod komt. De opdrachten die gegeven werden, leken onvoldoende duidelijk of onvoldoende gekaderd, waardoor sommige studenten de opdracht niet goed begrepen hadden en soms in het geheel niet met (etnisch-culturele) diversiteit aan de slag gingen. De studenten die voor beide opdrachten met een andere vorm van diversiteit dan etnisch-culturele diversiteit aan de slag gingen, geven aan dat dit hun blik op deze problematiek niet of amper heeft verruimd. De studenten die voor minstens één opdracht met dit thema aan de slag gingen, geven aan dat dit wel degelijk hun blik heeft verruimd. De meeste studenten geven aan dat deze opdrachten hun eigen werk niet beïnvloed hebben en lijken weinig interesse te hebben om zelf expliciet met het thema etnisch-culturele diversiteit aan de slag te gaan. Maar er zijn uitzonderingen. Een paar studenten geven aan hierdoor anders naar kunst te zijn gaan kijken en een manier van werken te hebben ontdekt die hen intrigeert en hen aanzet toch ook zelf met dit thema aan de slag te gaan. Wat de docent vooral opviel, was dat de studenten er vooral voor kozen om rond gender te werken. De docent vond het wel leuk om te merken dat sommige studenten nog niet echt stil hadden gestaan bij de problematiek rond diversiteit maar daar dan wel over gingen reflecteren naar aanleiding van deze opdrachten. Hij merkte op dat dat voor een aantal onder hen toch wel hun ogen opende en hun blik verruimde.

Een aantal zaken springen hier in het oog. Iets wat opvalt is dat sommige studenten de opdracht niet goed begrepen hadden en soms in het geheel niet met (etnisch-culturele) diversiteit aan de slag gingen. Het valt dan ook ten zeerste aan te bevelen deze opdrachten beter te kaderen zodat ze wel voor iedereen voldoende duidelijk zijn. Het valt ook aan te bevelen de opdrachten beter af te bakenen om ervoor te zorgen dat alle studenten met etnisch-culturele diversiteit aan de slag te gaan, want aan de slag gaan met dit thema lijkt een duidelijker leerproces in gang te zetten. Wat eveneens opviel, maar wat nog niet in dit rapport aan bod kwam, is dat er tijdens de beoordeling aan het einde van Semester 1 – een beoordeling die veel meer omvatte dan enkel de opdrachten die in het kader van dit project werden gegeven – wegens tijdgebrek onvoldoende ruimte werd gemaakt om de opgeleverde werken terug te koppelen aan de opdracht. Daardoor was het ook niet altijd helemaal duidelijk welke problematiek precies aan bod kwam in de opgeleverde werken. En daardoor was het ook mogelijk dat studenten die de opdracht eigenlijk niet begrepen hadden toch konden slagen. Dit was meteen ook de reden dat er in Studie 4 niet onderzocht werd of de opdrachten een effect hadden op de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten. Het valt dan ook aan te raden deze opdrachten in de toekomst niet alleen beter te kaderen, maar ze ook beter op te volgen. Een laatste zaak die in het oog springt, is

hoe weinig studenten lijken te reflecteren over maatschappelijke thema's in het algemeen en over thema's inzake (etnisch-culturele) diversiteit in het bijzonder. Dit is des te opvallender omdat kunst vaak gezien wordt als een afspiegeling van de maatschappij. Afgaand op het profiel van veel studenten, kunnen we enkel concluderen dat etnisch-culturele diversiteit een blinde vlek is in de hoofden van veel (toekomstige) kunstenaars en dus allicht, bij uitbreiding, in de maatschappij in het algemeen. Er lijkt dus, zoals de docent vaststelde, nog wel wat werk aan de winkel opdat kunststudenten voldoende voeling zouden krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder. Het valt dan ook aan te bevelen deze problematiek sterker te verankeren in de opleiding.

6.5 Conclusie

In Studie 4 wilden we nagaan wat het effect was van de interventie (= het geven van opdrachten die rechtstreeks te maken hadden met (etnisch-culturele) diversiteit) op een aantal afhankelijke variabelen (i.e., psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit). Dit effect werd in eerste instantie onderzocht via kwantitatieve data. De resultaten suggereerden op het eerste gezicht dat met etnisch-culturele diversiteit als onderwerp aan de slag gaan studenten terughoudender maakt om hun mening te uiten, en ook iets minder autonomie, veiligheid en verbondenheid doet ervaren. Bij nader inzien bleek dat dit vooral de spreekdurf van Z-studenten verlaagt, maar de autonomie en de spreekdurf van A-studenten ten goede komt. Omwille van het kleine studentenaantal valt het aan te bevelen dit onderzoek nog eens te herhalen om te zien of de resultaten voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Uit de kwalitatieve data, kunnen we concluderen dat de meeste Z-studenten nog niet eerder bij de problematiek inzake diversiteit in de kunst hadden stilgestaan, en dat de helft van de studenten vindt dat deze problematiek best meer aan bod zou mogen komen in de opleiding. De A-studenten geven aan hier wel al bij stil gestaan te hebben, en vinden, allicht mede daardoor, dat dit in de opleiding wel voldoende aan bod komt. In tegenstelling tot de studenten die voor beide opdrachten met een ander thema aan de slag gingen, geven de studenten die voor minstens één opdracht met het thema etnisch-culturele diversiteit aan de slag gingen aan dat dit wel degelijk hun blik heeft verruimd. Aangezien de opdracht voor sommige studenten niet duidelijk was, valt het aan te bevelen de opdracht in het vervolg duidelijker te kaderen en de opdracht ook beter op te volgen. Daarnaast valt het, gegeven de geringe kennis en interesse van de studenten in de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder, ook aan te bevelen deze thema's sterker te verankeren in de opleiding.

Tabel 6.1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de kwantitatieve metingen

Meting	Mean	SD	1	2	3	4	5
01. Veiligheid	0.71 ³	1.38					
02. Spreekdurf	0.23	1.31	.77 ⁴				
03. Zelfeffectiviteit	0.67 ²	1.51	.58 ³	.51 ³			
04. Verbondenheid	0.13	1.45	.64 ⁴	.61 ⁴	.37 ¹		
05. Autonomie	1.10 ⁴	1.37	.59 ³	.71 ⁴	.44 ²	.57 ³	
06. Verworven inzicht	1.17 ⁴	1.10	.20	.07	-.09	.10	-.09

Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", waar ook met een subscript wordt aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. De standaarddeviaties zijn te vinden in de kolom "SD". ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 6.2. Gemiddelden op de verschillende criteria

Criteria	Alle	Z	A	ΔAZ
01. Veiligheid	0.71 (1.38) ³	0.74 (1.45) ²	0.62 (1.24) ⁰	0
02. Spreekdurf	0.23 (1.31) ⁰	0.20 (1.31) ⁰	0.33 (1.40) ⁰	0
03. Zelfeffectiviteit	0.67 (1.51) ²	0.54 (1.69) ¹	1.06 (0.71) ²	0
04. Verbondenheid	0.13 (1.45) ⁰	0.24 (1.41) ⁰	-0.23 (1.68) ⁰	0
05. Autonomie	1.12 (1.37) ⁴	1.05 (1.53) ³	1.27 (0.71) ³	0
06. Verworven inzicht	1.17 (1.10) ⁴	1.22 (1.14) ⁴	1.02 (1.05) ²	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor alle studenten, in de kolom "Z" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z-studenten, en in de kolom "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor A-studenten. In deze kolommen is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. In de kolom " ΔAZ " is aangegeven of de gemiddelden van A- en Z-studenten van elkaar verschillen. ⁰ *ns*; ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 6.3. Gemiddelden op de verschillende criteria per groep

Criteria	Groep 1	Groep 2	Δ
01. Veiligheid	1.17 (1.18) ³	0.29 (1.46) ⁰	0
02. Spreekdurf	0.77 (0.99) ²	-0.27 (1.40) ⁰	2
03. Zelfeffectiviteit	0.61 (1.24) ¹	0.72 (1.78) ¹	0
04. Verbondenheid	0.52 (1.13) ¹	-0.23 (1.67) ⁰	0
05. Autonomie	1.58 (1.10) ⁴	0.67 (1.48) ¹	1
06. Verworven inzicht	1.14 (1.26) ³	1.20 (0.99) ⁴	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. In de kolommen "Groep 1" en "Groep 2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. In de kolom " Δ " is aangegeven of er verschillen zijn tussen de groepsgemiddelden. ⁰ *ns*; ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

7 DISCUSSIE

In deze discussie sommen we eerst de belangrijkste resultaten van elk van de vier studies op die in dit rapport werden beschreven. Daarna gaan we dieper in op hoe de op het eerste gezicht soms tegenstrijdige resultaten die uit de verschillende studies naar voor kwamen met elkaar te verzoenen vallen. We sluiten deze discussie af met een aantal concrete aanbevelingen. Wat kan een docent of een opleiding doen om ervoor te zorgen dat alle studenten, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond, zich thuis en gehoord voelen in de les, zich goed in hun vel voelen, zelfeffectiviteit ontwikkelen, autonomie ervaren en gemotiveerd raken en blijven, en voeling krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele in het bijzonder? We overlopen eerst de belangrijkste resultaten (zie ook Tabel 7.1).

7.1 Samenvatting van de resultaten

Elke studie werd uitgevoerd in het eerste jaar van een andere opleiding. Studie 1 werd uitgevoerd in de Educatieve Bachelor in het Kleuteronderwijs, Studie 2 in de opleiding Autotechnologie, Studie 3 in de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie en Studie 4 in de Academische Bachelor Beeldende Kunsten. In elke studie wilden we het effect van één of meerdere interventies en een reeks onderliggende acties op een aantal afhankelijke variabelen nagaan: psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Een lijstje dat soms aangevuld werd met één of meer studie-specifieke afhankelijke variabelen. Binnen elke opleiding werden daartoe kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld bij studenten. Bovendien lieten we ook telkens de betrokken docent reflecteren over de uitgewerkte interventies en de onderliggende acties: welke waren de meest en minst succesvolle acties, en welke acties zou je collega's aanbevelen? Op de limieten van elke studie, op alternatieve verklaringen voor de resultaten en op aanbevelingen voor vervolgonderzoek, werd al ingegaan in de discussie van elke afzonderlijke studie.

- In Studie 1 werd aan de hand van kwantitatieve data het effect nagegaan van een interventie tijdens het onthaal (bedoeld om studenten zich veilig, thuis en gehoord te laten voelen) en een interventie in Vak 1 (bedoeld om contact tussen studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren) en Vak 2 (bedoeld om diversiteit als thema centraal te stellen). In vergelijking met het klassiek onthaal zorgde het aangepast onthaal voor meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit bij alle studenten en voor meer verbondenheid en spreekdurf bij A-studenten (= studenten met een niet-EU15-migratieachtergrond). De effecten van de interventie in Vak 1 en 2 leken beperkt, al ondersteunden de kwalitatieve data ook de effectiviteit van de actie in Vak 2 (maar niet van de actie in Vak 1). De A-studenten die in Vak 2 expliciet rond diversiteit werkten, waren er alvast erg positief over dat dit kon. Ze gaven veelal aan meer inzicht in hun eigen vooroordelen te hebben verworven, en dachten dat dit ook zo was voor de andere studenten. Ze ontdekten zo ook dat sommige Z-studenten (= studenten zonder niet-EU15-migratieachtergrond) ook erg met dit thema begaan zijn en er veelal ook voor open staan om erover bij te leren. De meest waarschijnlijke reden waarom dit effect niet naar voor kwamen in de kwantitatieve analyses is dat de winst die op dit vlak in de experimentele conditie van Vak 2 gemaakt werd teniet werd gedaan in Vak 3 (een vak dat specifiek over etnisch-culturele diversiteit handelde). Het is immers waarschijnlijk dat de studenten die niet onderworpen werden aan de actie in Vak 2 de opgelopen 'achterstand' in inzicht in etnisch-culturele diversiteit in Vak 3

(waarin diversiteit als onderwerp centraal staat) wisten goed te maken. Maar deze redenering kan niet verklaren waarom het effect van het onthaal dan wel overleefde bleef. De belangrijkste conclusie lijkt, conform hoe de docenten dit aanvoelen, dan ook te zijn dat het aan te bevelen is om zo snel mogelijk in te zetten op een open en warme klassfeer waarin de aanwezige diversiteit binnen een opleiding bespreekbaar wordt gemaakt en op een positieve wijze wordt belicht. Dit is misschien belangrijker dan nog meer inhoudelijk met het thema diversiteit aan de slag te gaan dan nu al het geval is in deze opleiding. Toch lijkt nog meer rond dit thema in de diepte duiken een meerwaarde te hebben. Niet alleen voor de A-studenten, want blijkbaar vinden ook veel Z-studenten dit een boeiend thema, getuige het feit dat hier inhoudelijk mee aan de slag gaan in Vak 2 zorgde voor betere eindresultaten voor dit vak dan aan de slag gaan met het thema didactiek. Een effect dat optrad voor alle studenten, en niet enkel voor de A-studenten. Dit thema centraal stellen, had dus geen effect op de prestatiekloof tussen de A- en de Z-studenten, maar dat kon ook niet, want die was er niet in Vak 1, 2 en 3, of toch niet voor de studenten die aan dit onderzoek deelnamen. In de interviews werd tot slot ook gepolst naar de actie die betrekking had op het meer inclusief maken van het studiemateriaal (een actie die bij alle studenten werd doorgevoerd en waarvan het effect niet kwantitatief werd nagegaan). Die actie leek succesvol. De meeste A-studenten gaven aan dat ze zich in het studiemateriaal herkennen. Sommigen vonden dat toch moeilijk, maar dit leek niets te maken te hebben met hun etnisch-culturele achtergrond.

- In Studie 2 werd aan de hand van kwantitatieve data het effect nagegaan van het geheel aan acties die in de experimentele conditie werden ondernomen (bedoeld om studenten zich veilig en thuis te laten voelen, om contact en samenwerking tussen studenten met een verschillende achtergrond te stimuleren, om ervoor te zorgen dat de docent 100% coach is en geen beoordelaar is, om het belang van zelfeffectiviteit te benadrukken, en om studenten te laten stilstaan bij wat ze leren). Samen zorgden deze acties voor meer veiligheid en zelfeffectiviteit bij alle studenten en voor meer verbondenheid en spreekdurf bij de A-studenten. Andere effecten, zoals het verwachte effect op de prestatiekloof in het bijhorend vak, bleven helaas uit. De kwalitatieve data die werden verzameld om meer inzicht te verschaffen in de effectiviteit van de verschillende onderliggende acties leken de effectiviteit van het gros van deze onderliggende acties te ondersteunen. De data wierpen een aantal interessante vragen op, zoals: waarom bleef het effect op de prestatiekloof in het bijhorend vak uit? Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de A-studenten uit de experimentele conditie ten prooi vielen aan (onbewuste) negatieve prestatiestereotypes van de (voor hen onbekende) docent door wie ze werden beoordeeld. Dit roept de vraag op of het wel een goed idee is om als docent uit de rol van beoordelaar te stappen. Uiteraard heeft dat positieve effecten: studenten voelen zich dan vrijer om (ook domme) vragen te stellen en om fouten te maken tijdens het leerproces, maar uiteindelijk moeten zij wel door iemand beoordeeld worden. Als dat niet door hun eigen docent is, dan is het door een voor hen onbekende docent. Dit kan stereotype-dreiging (zie Duriez, 2021, p. 52) des te saillant maken. Het enige waar studenten dan zeker van zijn, is dat ze beoordeeld zullen worden door iemand die hen niet kent en die zij niet kennen. Ze kunnen dan niet inschatten in welke mate de beoordelaar negatieve prestatiestereotypes over hen heeft, maar ze kunnen wel veronderstellen dat, als de docent die heeft, die harder zullen doorspelen, net omdat die hen niet kent. Dit kan de testangst bij A-studenten dan ook onbedoeld groter maken. Iets wat sommige A-studenten ook lijken aan te geven in de interviews.

- In Studie 3 werd aan de hand van kwantitatieve data het effect nagegaan van een interventie die als bedoeling had studenten in projectweken te laten samenwerken met studenten met een andere etnisch-culturele achtergrond. De resultaten suggereren alvast dat de projectweken een gunstig effect hadden op de zelfeffectiviteit en de autonomie van studenten, en dat dit in beperkte mate ook hun veiligheidsgevoel ten goede kwam. Op hun spreekdurf en verbondenheid had dit dan weer geen effect. Studenten die een buddy met een andere etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen rapporteerden ook toegenomen inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Iets wat studenten die een buddy met een vergelijkbare etnisch-culturele achtergrond kregen toegewezen niet rapporteerden. Uit de kwantitatieve data bleek dat alle geïnterviewde studenten erg positief waren over de projectweken: de meeste studenten waren trots op wat ze gedurende de projectweken verwezenlijkten en gaven aan daar zelfvertrouwen en motivatie uit te putten. Dat velen ook op sociaal vlak meer zelfvertrouwen kregen, versterkte dit nog. Uit de interviews bleek verder ook dat de meeste studenten het erg konden smaken dat ze inspraak in de gedragsregels kregen. Ze voelden zich daardoor op een volwassen manier benaderd en als gelijken behandeld, wat er vaak voor zorgde dat ze zich beter voelden en meer vragen durfden stellen. De samenwerking met de buddy tijdens de projectweken liep wel niet altijd zoals de docente dat had gehoopt. Op wat uitzonderingen na stonden deze interacties doorgaans louter in functie van de opdracht. Wat op zich niet erg is, want de opdracht was bedoeld om studenten die anders niet direct met elkaar in contact zouden komen toch met elkaar in contact te brengen. Of daar dan al dan niet vriendschappen uit voortvloeiden, was eigenlijk bijzaak. Uit de interviews bleek wel dat de interactie met de buddy zelden voor een verhoging van de veiligheid, de spreekdurf en de verbondenheid zorgde.
- In Studie 4 werd aan de hand van kwantitatieve data het effect nagegaan van een interventie die als bedoeling had studenten in twee opdrachten aan de slag te laten gaan met het thema (etnisch-culturele) diversiteit. De resultaten suggereren dat dit de spreekdurf van Z-studenten verlaagt, maar de autonomie en de spreekdurf van A-studenten ten goede komt. In tegenstelling tot de studenten die rond andere vormen van diversiteit werkten, gaven de studenten die met dit thema aan de slag gingen via open vragen aan dit hun blik heeft verruimd. Aangezien de opdracht voor sommige studenten niet duidelijk was, valt het aan te bevelen die duidelijker te kaderen en beter op te volgen.

7.2 Opvallende gelijkenissen en verschillen

Nu we de belangrijkste resultaten van elk van de vier studies nog eens hebben opgesomd, is het tijd om stil te staan bij een aantal treffende gelijkenissen over studies heen en bij hoe de op het eerste gezicht soms tegenstrijdige resultaten uit de verschillende studies met elkaar te verzoenen vallen. Concreet staan we stil bij een aantal zaken die opvallen wanneer we de resultaten van de verschillende studies naast elkaar leggen.

- In elke studie werd het thema (etnisch-culturele) diversiteit naar voor geschoven in het kader van de interventies, maar waar dat in Studie 3 en 4 gunstige effecten leek te hebben op het inzicht dat studenten zeggen te verwerven in etnisch-culturele diversiteit, leek het effect daarvan in Studie 1 (waar dit expliciet gebeurde in Vak 2) en Studie 2 (waar dit slecht terloops aan bod kwam) eerder beperkt. De meest plausibele uitleg hiervoor is dat dit in Studie 2 te terloops aan bod kwam en dat het effect in Studie 1 vrij beperkt bleef omdat (etnisch-culturele) diversiteit in deze opleiding als inhoudelijk ook nog in andere

vakken expliciet aan bod komt (o.a. in Vak 3). Dit kan ervoor gezorgd hebben dat de studenten uit de controleconditie de 'achterstand' die ze op het vlak van verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit opliepen in Vak 2 nadien terug hebben goedgehaakt. Uit de interviews die werden gedaan in Studie 2, 3 en 4 blijkt dat de studenten vrij weinig inzicht in etnisch-culturele diversiteit hebben. Binnen Autotechnologie blijken de meeste studenten zich amper bewust van de werking van privilege en achterstelling, en gegeven dat ze daar amper inzicht in verwerven tijdens de opleiding, valt het aan te bevelen deze problematiek te verankeren in het curriculum. In de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie lijken veel studenten eveneens een geringe kennis van en interesse in deze problematiek (en hun eigen vooroordeel) te hebben, en ook in de Academische Bachelor Beeldende Kunsten lijken studenten weinig kennis van en interesse in diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder te hebben. Ook voor deze richtingen valt het aan te bevelen deze problematiek een duidelijkere plaats te geven in het curriculum.

- Zowel in Studie 1 en in Studie 2 werd er bewust ingezet op werken met homogene groepen (= groepen die bestaan uit studenten met een gelijkaardige achtergrond; bedoeld om de psychologische veiligheid te maximaliseren en een 'safe space' te creëren) dan wel heterogene groepen (= groepen die bestaan uit studenten met een verschillende achtergrond; bedoeld om intergroepsinteractie te stimuleren). Een actie op het kruispunt van houding en didactiek. Ook in Studie 3 was dat in zekere zin het geval. Waar dit in Studie 2 gewenste effecten opleverde, en waar dit ook in Studie 3 bijdroeg aan het inzicht dat studenten verwierven in etnisch-culturele diversiteit, leverde dit in Studie 1 schijnbaar niet veel op. Hoe komt dit? Het antwoord op deze vraag lijkt te vinden in hoe studenten binnen hun groepjes moesten samenwerken en/of waaraan ze dan moesten werken. In Studie 1 werden heterogene groepen gecreëerd vanuit de idee dat dit, mits de nodige ondersteuning en aandacht voor hun psychologische veiligheid (zie ook Frazier et al., 2017), studenten de kans zou geven om kennis over en inzicht in (ethnisch-culturele) diversiteit te verwerven en opdat ze zonder veel schroom hun etnisch-cultureel referentiekader aanwezig zouden durven stellen in de klas zodat dit andere studenten de kans zou geven om hun blik te verruimen, maar daar hield het op. In Studie 2 werden de heterogene groepen zo samengesteld dat de studenten die binnen deze groepen moesten samenwerken ook duidelijk andere sterktes en zwaktes hadden. Er werd specifiek voor gezorgd dat studenten die technisch sterk waren maar theoretisch minder sterk moesten samenwerken met studenten die theoretisch sterk waren maar technisch minder sterk. Er werd dus niet alleen voor gezorgd dat de groepen etnisch-cultureel divers zouden zijn, maar ook dat ze functioneel divers zouden zijn, in de zin dat de groepsleden over verschillende vaardigheden zouden beschikken die relevant zijn voor de opdrachten (Bell et al., 2011; Horwitz & Horwitz, 2007). Zo probeerde de docent een situatie te scheppen waarin studenten hun eigen sterktes zouden zien, waarin zij in zekere mate van elkaar afhankelijk zouden zijn, en waarin coöperatief leren gestimuleerd (Duriez, 2021, p. 61; zie ook Courtright et al., 2015). In studie 3 was het dan weer zo studenten met een verschillende etnisch-culturele achtergrond niet anders konden dan een diepgaand persoonlijk contact aan te gaan wilden ze de opdracht tot een goed einde brengen, waardoor een duidelijke interafhankelijkheid werd geïnstalleerd. Samengenomen suggereren de resultaten dat studenten maar baat hebben bij samenwerken in expliciet heterogeen samengestelde groepen wanneer de situatie van die aard is dat het contact binnen de heterogene groepen niet al te vrijblijvend kan en mag zijn. Functionele diversiteit en/of interafhankelijkheid lijken daartoe noodzakelijk.

- In Studie 2 en Studie 3 werd er, eveneens op het kruispunt van houding en didactiek, expliciet ingezet op het zelfvertrouwen en de zelfeffectiviteit van studenten. Zowel in Studie 2 als in Studie 3 deden de betrokken docenten er alles aan om studenten succeservaringen te laten opdoen. Dit zorgde in beide gevallen ook daadwerkelijk voor toenames in het zelfvertrouwen en de zelfeffectiviteit van de betrokken studenten. In Studie 1 en in Studie 4 gebeurde dat niet en bleven dergelijke effecten dan ook achterwege.
- In elke studie probeerde de betrokken docent op zijn manier, door hetzij expliciet hetzij impliciet in te zetten op houding, te zorgen voor een veilig klasklimaat waarin iedereen zich thuis zou kunnen voelen en zonder veel schroom zijn etnisch-cultureel referentiekader aanwezig zouden durven stellen in de klas opdat dit andere studenten de kans zou geven om hun blik te verruimen. Grosso modo lukte dat overal aardig. Toch vallen hier een paar kleine kanttekeningen bij te maken. De interviewgegevens doen uitschijnen dat de docente in Studie 3 zich onvoldoende bewust was van de aversie voor vooroordelen bij sommige A-studenten en van de hardnekkigheid van de vooroordelen van sommige Z-studenten. Daardoor had de actie die diende om studenten met hun vooroordelen te confronteren niet helemaal het gewenste effect en liep de interactie met de buddy ook niet altijd zo vlot. Dit lijkt erop te wijzen dat de docente de spanningen die interacties tussen mensen met een verschillende etnisch-culturele achtergrond met zich mee kunnen brengen heeft onderschat. Het valt dan ook aan te bevelen om de studenten beter voor te bereiden op die interactie en die ook beter op te volgen. Doordat de docente zo hard inzette op een veilig klasklimaat, lukte het grotendeels wel om de psychologische veiligheid van studenten te garanderen, maar hun spreekdurf hinkte wat achterop. In Studie 1 zagen we het omgekeerde. Daar werd expliciet ingezet op spreekdurf en op een debatcultuur, maar leek er (vooral in Vak 3) iets te weinig omkadering te worden geboden om de veiligheid te (blijven) garanderen in het licht van de kennelijk soms toch wel heftige discussies. Ook in Studie 4 leek een goed omkadering te ontbreken, getuige een achteruitgang in spreekdurf bij de Z-studenten die met het thema etnisch-culturele diversiteit aan de slag gingen.
- Last but not least: De betrokken docenten in Studie 1, 2 en 3 stapten voornamelijk in dit project omwille van hun bekommernis over de hardnekkige prestatiekloof tussen A- en Z-studenten. Daarom onderzochten we in Studie 1, 2 en 3 ook of hun inspanningen een gunstig gevolg hadden op de prestatiekloof tussen A- en Z-studenten in de vakken die door dit project in beeld kwamen. In Studie 1 en 3 vonden we geen evidentie voor deze prestatiekloof, of toch niet onder de studenten die deelnamen aan ons onderzoek. In Studie 1 konden de eindresultaten voor Vak 1, Vak 2 en Vak 3 niet voorspeld worden door de variabele die aangaf of een student een A- dan wel een Z-student is, en ook de eindresultaten voor de projectweken in Studie 3 konden niet door deze variabele worden voorspeld. Voor deze vakken was er met andere woorden geen prestatiekloof tussen A- en Z-studenten. Daardoor konden de interventies de prestatiekloof uiteraard ook niet verkleinen. De interventies hadden geen effect op de prestaties van de studenten, behalve voor Vak 2 in Studie 1 (een vak waar in het kader van deze interventie het thema diversiteit centraal gesteld werd in de experimentele conditie). Daar bleek dat werken rond het thema diversiteit schijnbaar interessanter en meer motiverend is dan werken rond het thema didactiek, en niet enkel voor A-studenten. Voor alle studenten, en dus niet enkel voor de A-studenten, had werken rond het thema diversiteit een gunstig effect op hun eindresultaat, al vallen er natuurlijk nog andere verklaringen voor deze observatie te bedenken (zie hoger). In Studie 2 was er wel een duidelijke prestatiekloof tussen A- en Z-studenten voor het vak waarvan

het labo een onderdeel vormde. Tot frustratie van de betrokken docent, werd deze prestatiekloof niet beïnvloed door de inspanningen die hij in het kader van dit project leverde. We gingen eerder reeds in op mogelijke verklaringen hiervoor. Maar zelfs al had de interventie geen effect op de eindscore voor het vak waar de labo-lessen een onderdeel van uitmaken, dan nog is het effect dat de interventie had op onder andere de verbondenheid en de zelfeffectiviteit van de A-studenten eenduidig positief. Zelfs wanneer de betrokken A-studenten niet zouden slagen, en zelfs wanneer ze zouden uitvallen, is het waarschijnlijk dat de opleiding hen een positieve ervaring bood: ze voelden zich meer verbonden omwille van de uitgevoerde interventie, en ze ontwikkelden, als dat niet ondermijnd werd door hun falen, meer zelfeffectiviteit omwille van de uitgevoerde interventie. Twee zaken die hen kunnen sterken Twee zaken die hen kunnen sterken in hun verdere (school)carrière. Positieve effecten van de interventies zagen we ook in Studie 1 en 3. We kunnen we dus tevreden over de effecten van de inspanningen van de docenten.

7.3 Concrete aanbevelingen

Hierbij aansluitend, en aansluitend bij zaken die eerder in dit rapport aan bod kwamen, eindigen we deze discussie met een aantal aanbevelingen. Wat kan een docent (of een opleiding) doen om ervoor te zorgen dat alle studenten, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond, zich thuis en gehoord voelen in de les, zich goed in hun vel voelen, autonomie ervaren, zelfeffectiviteit ontwikkelen, gemotiveerd raken en blijven, en voeling krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder?

- Geef de problematiek inzake (etnisch-culturele) diversiteit een plaats in het curriculum zodat studenten voorbereid raken op een steeds diverser wordende samenleving. Studie 1 was de enige studie die werd uitgevoerd in een opleiding waar diversiteit al expliciet een plaats in het curriculum heeft. Uit de interviews in de andere opleidingen kwam naar voor dat studenten – in vergelijking met de studenten uit Studie 1 – al bij al weinig inzicht hebben in (etnisch-culturele) diversiteit. Om hun dit inzicht bij te brengen, volstaat het niet om in een vak terloops aandacht te besteden aan (etnisch-culturele) diversiteit, zoals bijvoorbeeld in Studie 2, waar in een les werd ingegaan op diversiteit, maar is het nodig dit thema een plaats te geven in het curriculum. Uit de interviews die in Studie 1 en 3 gebeurden, blijkt alvast dat het thema (etnisch-culturele) diversiteit leeft onder studenten en dat het voor hen motiverend is om hiermee aan de slag te gaan.
- Zorg voor inclusief lesmateriaal. Het inclusief maken van het lesmateriaal was iets wat gebeurde in Studie 1: de inhoud werd gescreend en waar nodig aangepast opdat ook studenten met een migratieachtergrond zich erdoor gerepresenteerd zouden kunnen voelen. Zo werden de namen in voorbeelden vervangen door minder stereotiep Vlaamse namen, werd er ook gesproken over meesters en niet enkel over juffen, werden foto's meer divers gemaakt, werd ervoor gezorgd dat er naast de katholieke levensbeschouwing ook andere levensbeschouwingen binnen het vrij (gesubsidieerd) onderwijs aan bod kwamen, en werd er vanuit een waarderende invalshoek ruimte gemaakt voor islamitische scholen. Uit ons onderzoek blijkt dat de inhoud meer inclusief maken geen wondermiddel is, maar toch kan dit voor sommige studenten een verschil maken (zie Duriez, 2022).
- Zorg voor een klasklimaat waarin studenten zich veilig, thuis, gehoord en gezien voelen. Een eerste stap om dit te bereiken, kan erin bestaan studenten de nodige structuur aan te bieden, zoals dat onder andere gebeurde in Studie 3. Wat zijn de leerdoelen? Hoe wordt

de stof geëvalueerd? Wat verwacht je als docent? Maar wil men een veilige leeromgeving creëren, dan het is niet alleen belangrijk dat de verwachtingen helder zijn. Ook de gedragsregels in de klas dienen duidelijk te zijn. Studenten betrekken bij het opstellen van die regels kan helpen. Dit is iets wat expliciet gebeurde in Studie 1, 2 en 3, waar aan het begin van de lessenreeks aan studenten gevraagd werd wat zij nodig hebben om zich te kunnen concentreren en om zich veilig te kunnen voelen in de klas. Dit zorgde ervoor dat studenten zich als volwassenen en zelfs als gelijken behandeld voelden, waardoor ze ook gemakkelijker vragen durfden stellen en opmerkingen maken. Het voor studenten gemakkelijker maken om vragen te durven stellen, kan ook gefaciliteerd worden door de beoordeling van studenten over te laten aan collega-docenten, waardoor je zelf 100% de rol van coach kunt opnemen (iets wat gebeurde in Studie 2). Maar ook kleine acties kunnen een groot effect hebben op de mate waarin studenten zich welkom en veilig voelen. Voorbeelden van kleine acties zijn ervoor zorgen dat je van meet af aan de naam van studenten correct uitspreekt, dat je hen van meet af aan de kans geeft om hun roepnaam zelf te kiezen (eerder dan je aan hun officiële naam te houden), of dat je van meet af aan de aanwezige diversiteit in de klas zichtbaar en bespreekbaar maakt en dat je de diversiteit in en buiten de klas op een positieve wijze belicht, zoals dat gebeurde in Studie 1. Studenten bij het onthaal rondleiden op de campus en daarbij aandacht besteden aan 'inclusieve' plekken zoals de eetbar, de stille ruimte, of het meldpunt voor discriminatie, helpt ook om studenten met een migratieachtergrond duidelijk te maken dat je hun leefwereld en hun bekommernissen ernstig neemt. Studenten tijdens een onthaal op zoek laten gaan naar kenmerken die ze gemeenschappelijk hebben met medestudenten met een andere achtergrond, zoals dat gebeurde tijdens het onthaal in Studie 1, helpt ook om bruggen tussen studenten te bouwen. Gebruik bij voorkeur kennismakingsmethodieken die zich daartoe lenen.

- Zorg dat studenten met verschillende (etnisch-culturele) achtergronden voldoende met elkaar interageren zodat ze van elkaar kunnen leren en zodat ze zicht krijgen op (de relativiteit van) hun eigen referentiekader. Maak daarbij expliciet duidelijk dat het verrijkend is om andere referentiekaders te leren kennen. Zorg ook dat iedereen veilig het woord kan nemen. Geef daartoe de boodschap dat elke mening respect verdient. Zorg ook dat iedereen aan bod komt. Biedt daar de nodige structuur voor. Werk liefst met kleine groepjes eerder dan klassikaal want studenten voelen zich veiliger in kleine groepjes. Studenten in etnisch-cultureel heterogeen samengestelde groepen laten samenwerken is een manier om een dergelijke 'interculturele' uitwisseling te bewerkstelligen. Zorg er wel voor dat studenten een zekere keuzevrijheid krijgen wanneer ze groepjes moeten vormen (zoals in Studie 1 en 2) en laat hen aangeven wat ze nodig hebben om zich veilig te voelen in hun groepje (zie hoger). Hou voor ogen dat studenten met een verschillende achtergrond laten samenwerken op zich niet voldoende is. Een dergelijke samenwerking is pas zinvol als ze een meerwaarde heeft voor de leerdoelen (zie hoger, maar de leerdoelen kunnen ook aangepast worden aan de manier van werken door naast cognitieve vaardigheden ook soft skills als leerdoelen voorop te stellen, Duriez et al., 2020), als er een wederzijdse afhankelijkheid kan worden gesmeed (zoals in Studie 3 en in mindere mate ook in Studie 1 en 4) en/of als je ervoor kunt zorgen dat het contact voldoende diepgang krijgt (zoals in Studie 3). Vergeet niet dat contacten tussen studenten met een verschillende etnisch-culturele achtergrond sneller 'explosief' kunnen worden. Zorg dus dat je tijd maakt om dit contact op te volgen en in goede banen te leiden. Een minimumvereiste is dat je duidelijk aangeeft dat studenten met jou in gesprek mogen gaan als de samenwerking moeilijk loopt.

- Zorg dat studenten succeservaringen opdoen en zo zelfeffectiviteit verwerven. Vertrek idealiter van de sterktes van elke individuele student. Dit kun je doen door studenten met verschillende sterktes te laten samenwerken en/of door studenten uit te dagen. In Studie 2 werden de groepjes zo samengesteld opdat studenten binnen elk groepje duidelijk andere, voor de opdrachten relevante, vaardigheden zouden hebben. Daardoor konden studenten gemakkelijker hun eigen sterktes zien en werd coöperatief leren gefaciliteerd: het werd zo voor studenten snel duidelijk dat ze elkaar vooruit konden helpen. Daarnaast benadrukte de docent dat intelligentie en vaardigheden geen vaststaande eigenschappen zijn maar zaken die kunnen worden ontwikkeld door moeite te doen, te oefenen en te geloven in jezelf en je eigen leervermogen. Tot slot probeerde de docent ook de metacognitieve vaardigheden van studenten te versterken door hen aan het einde van elke les te laten reflecteren over hun leerproces. In Studie 3 dienden studenten aan projecten te werken die erg intensief waren maar ook van die aard dat studenten autonomie kregen om te beslissen hoe ze de opdracht wilden uitvoeren en welke technieken ze daartoe wilden gebruiken. De individuele begeleiding werd zo goed mogelijk afgestemd op de interesses en de noden van de studenten. Zo probeerde de docenten de studenten nog extra uit te dagen en hun zelfsturend vermogen te versterken. Dit werkte erg motiverend voor de studenten, die op die manier vaak ontdekten dat ze tot meer in staat waren dan ze dachten.
- Zorg ervoor dat het voor je studenten duidelijk is dat jij als docent niet alwetend bent, en zeker niet wanneer het aankomt op etnisch-culturele verschillen. Je eigen referentiekader, je eigen gevoel en je eigen onzekerheden op dat vlak expliciteren en aangeven dat studenten ook jou mogen aanspreken op je referentiekader en je eventuele vooroordelen, zoals dat gebeurde in Studie 1, valt erg in de smaak bij alle studenten, en zeker bij studenten die in het verleden reeds met vooroordelen geconfronteerd werden.
- Ga eventuele kwetsende opmerkingen die studenten maken in de les niet uit de weg maar maak ze bespreekbaar. Doe je dat niet, dan leren de studenten die dergelijke opmerkingen maken niet hoe hard die aankomen bij sommige van hun medestudenten, en dan laat je de studenten die zich daardoor geïsoleerd voelen in de steek, wat desastreus is voor de sfeer en de veiligheid in de klas. Door niet te reageren op kwetsende opmerkingen geef je het signaal dat het maken van kwetsende opmerkingen ok is. Zo normaliseer je niet alleen ongewenst gedrag maar stimuleer je studenten ook om zich op een kwetsende manier te blijven uiten. Dergelijke zaken niet zomaar laten passeren kan onwennig zijn, maar als je duidelijk maakt dat jij ook een bepaald referentiekader hebt waar je kritisch naar wil leren kijken, dan kan dat ervoor helpen zorgen dat je niet in een kramp hoeft te schieten. Dat je zelf ook een referentiekader hebt, daar kun je immers niet aan doen. Dat je openheid aan de dag wil leggen voor andere referentiekaders, en dat je ook van je studenten verwacht dat ze dat doen, heb je wel in de hand, en het is net dat wat geapprecieerd wordt. Zeker als je gemakkelijk bereikbaar en aanspreekbaar bent.
- Ga met studenten die uitvallen of slecht presteren in gesprek om meer zicht te krijgen op wat er voor hen mis is gelopen. Zo kan je meteen ook aftoetsen wat zij vinden van wat je van plan bent om hen vooruit te helpen. Dit kan niet alleen helpen om je ideeën meer vorm te geven maar dit kan je ook op nieuwe ideeën brengen.

Tabel 7.1. Overzicht van de aantoonbare effecten per studie

Meting	Studie 1	Studie 2	Studie 3	Studie 4
01. Veiligheid		X	X	
02. Spreekdurf	X	X		X
03. Zelfeffectiviteit		X	X	
04. Verbondenheid	X	X		
05. Autonomie			X	X
06. Verworven inzicht	X		X	X

Noot: Deze tabel geeft enkel de afhankelijke variabelen of metingen weer die in elke studie gebruikt werden. Studie-specifieke afhankelijke variabelen zijn hier niet in opgenomen. Indien er in een bepaalde studie meerdere interventies gebeurden (zoals in Studie 1), dan worden die hier niet opgesplitst. In sommige studies bleef het effect op een afhankelijke variabele beperkt tot de A-studenten. Ook dit onderscheid wordt niet weergegeven in deze tabel. Wanneer een studie een effect had op een afhankelijke variabele of meting, dan wordt dit aangegeven met een 'X'.

8 CONCLUSIE

Dit rapport bevat de neerslag van vier studies die in het kader van dit project door de betrokken docenten werden uitgevoerd en die de schoolse context wilden hervormen opdat die meer op maat zou zijn van A-studenten (= studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond). Elke studie werd uitgevoerd in het eerste jaar van een andere opleiding. Studie 1 werd uitgevoerd in de Educatieve Bachelor in het Kleuteronderwijs, Studie 2 in de opleiding Auto-technologie, Studie 3 in de opleiding Multimedia en Creatieve Technologie en Studie 4 in de Academische Bachelor Beeldende Kunsten. Elke studie bestond uit één of meerdere interventies en een reeks onderliggende acties, waarvan we het effect nagingen op een aantal afhankelijke variabelen of criteria, met name psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie, en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Een lijstje dat voor sommige studies aangevuld werd met één of meerdere studie-specifieke afhankelijke variabelen. Binnen elke opleiding werden daartoe kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld bij studenten. Binnen elke opleiding lieten we bovendien de betrokken docent reflecteren over de uitgewerkte interventies en de onderliggende acties: welke waren de meest succesvolle acties, welke waren de minst succesvolle, en welke acties zou je collega's aanbevelen?

In dit rapport gingen we uitvoerig in op de erg uiteenlopende interventies en onderliggende acties die werden uitgevoerd in de verschillende studies, op de vaak veelbelovende effecten van de acties en interventies, op de limieten van elke studie en op aanbevelingen voor vervolgonderzoek. In de discussie vatten we de belangrijkste bevindingen van elke studie nog eens samen en gingen we in op de op het eerste gezicht soms tegenstrijdige resultaten die uit de verschillende studies naar voor kwamen en hoe die met elkaar te verzoenen vallen. Op basis van de inspanningen die in het kader van dit project geleverd werden, formuleerden we tot slot ook een aantal concrete aanbevelingen voor docenten of opleidingen die zich ertoe willen verbinden om ervoor te zorgen dat alle studenten, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond, zich thuis en gehoord voelen in de les, zich goed in hun vel voelen, zelfeffectiviteit ontwikkelen, autonomie ervaren, optimaal gemotiveerd raken en blijven, en voeling krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder. We zijn ervan overtuigd dat dit rapport daartoe heel wat nuttige inspiratie bevat.

9 REFERENTIES

- 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.
- Albeda, Y., Groenevelt, M., Hermes, J., de Jong, M., Kaulingfreks, F., Logger, J., Onstenk, J., Schermer, F., & Walraven, G. (2020). *Leren omgaan met verschillen: Bijdragen van het hbo aan een veerkrachtige (super)diverse samenleving*. Rotterdam: Hogeschool Inholland.
- Ambrose, S., Lovett, M., Bridges, M., DiPietro, M., & Norman, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching* (First ed., The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- 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.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bala, S. (2018). *Dekoloniseer het kunstonderwijs*. Rekto:Verso.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- 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., Hillekens, J., Phalet, 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.
- Baysu, G., & Phalet, K. (2012). Staying on or dropping out? The role of intergroup friendship and perceived teacher support in minority and nonminority school careers. *Teachers College Record*, 114, 1-25.
- Belbin, R. M. (2010). *Management teams: Why they succeed or fail* (3rd edition). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bell, S. T., Villado, A. J., Lukasik, M. A., Belau, L., & Briggs, A. L. (2011). Getting specific about demographic diversity variable and team performance relationships: A meta-analysis. *Journal of Management*, 37, 709-743.
- Berray, M. (2019). A critical literary review of the melting pot and salad bowl assimilation and integration theories. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6, 142-151.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78, 246-263.

- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54, 30-42.
- Braun, E., & Leidner, B. (2009). Academic Course Evaluation. Theoretical and Empirical Distinctions Between Self-Rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior. *European Psychologist*, 14, 297–306.
- 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.
- 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.
- 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.
- Courtright S. H., Thurgood, G. R., Stewart, G. L., & Pierotti, A. J. (2015) Structural interdependence in teams: An integrative framework and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 100, 1825-46.
- 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. (2021). Diversiteit en inclusie in organisaties. Presentatie op het evenement "Diversiteit in het hoger onderwijs" van De Jonge Academie, Brussel, 9 november 2021.
- Diaconu-Gherasim, L., & Butnaru, S. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *International Journal of Learning*, 17, 353-364.
- Donche, V. (2015). Het semi-gestructureerd interview: Een open leerpakket. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- 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.
- Duriez, B., Speltincx, G., Danneels, M., Gibens, S., Gondry, S., Heylen, K., Kaizen, J., Van Gestel, V., & Venstermans, T. (2020). Evaluatie van soft skills: Hoe pakken we dit best aan? Antwerpen, Karel de Grote Hogeschool: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2021). Etnisch-culturele diversiteit, Deel 1: Theoretische en onderzoeksmatige inzichten. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2022). Etnisch-culturele diversiteit, Deel 2: Schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B., Coppens, S., Heynderickx, T., & Verheyen, H. (2018). Stagebeoordelingen: Hoe kunnen deze beter verlopen? Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B., Speltincx, G., Danneels, M., Gibens, S., Gondry, S., Heylen, K., Kaizen, J., Van Gestel, V., & Venstermans, T. (2020). Evaluatie van soft skills: Hoe pakken we dit best aan? Antwerpen, Karel de Grote Hogeschool: Intern Rapport.
- Dweck, C. S. (1999). Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development.

- Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- El Ayadi, N., & Jammaers, T. (2022). Ruimte voor meertaligheid. Het valoriseren van meertaligheid in de sociaal agogische opleidingen SW en OR. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Epstein, K., Miklikowska, M., & Noack, P. (2021). School matters: The effect of school experiences on youth's attitudes towards immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 2208-2223.
- Ferro, L., Wagner, E., Veloso, L., Ijdens, T., & Teixeira Lopes, J. (2019). Arts and cultural education in a world of diversity: ENO Yearbook 1. Cham, Switzerland: Springer.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vacheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70, 113-165.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75, 203-220.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The Common Ingroup Identity Model*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2009). A Common Ingroup Identity: A categorization-based approach for reducing intergroup bias. In T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice* (pp. 489-506). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- 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.
- Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. New York: Routledge.
- Groen, R., Feijen, E., Hennevanger, P., & Meester, A. (2014). *Samenwerken in projecten: De teamrollen van Belbin voor studenten (1ste editie)*. Groningen: Noordhoff.
- Geurts, J., & Meijers, F. (2006). *Burgerschap en beroepsvorming: Beter balanceren tussen individuele en sociale vorming. Wereldstedelingen: Bijdragen over burgerschap uit de lectoraten van De Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*, 189-218.
- 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.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- 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.
- Hatton, K. (2019). *Inclusion and intersectionality in visual arts education*. London: Trentham Books.
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I. B. (2007). The effects of team diversity on team outcomes: A meta-analytic review of team demography. *Journal of Management*, 33, 987-1015.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Making education relevant: Increasing interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412.

- 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.
- 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.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53, 325-335.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- 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.
- 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.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing, Paris.
- Putnam, R. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Quigley, A., Muijs D., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning*. Guidance report. London: Education Endowment Foundation.
- Ramdas, S., Sloodman, M., & van Oudenhoove - van der Zee, K. (2019). *The VU mixed classroom educational model*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Rolls, N., Northedge, A., & Chambers, E. (2018). *Successful university teaching in times of diversity*. London: Macmillan Education UK.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 2012, 12-39.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. 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.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schepers, J., de Jong, A., Wetzels, M., & de Ruyter, K. (2008). Psychological safety and social support in groupware adoption: A multi-level assessment in education. *Computers & Education*, 51, 757-775.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 153, 565-600.
- 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.
- 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.

- Speltinckx, G. (2021). Teamdag diversiteit en inclusie. Presentatie op de teamdag van de Dienst Onderwijsontwikkeling. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen, 30 september 2021.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 21, pp. 261–302). New York: Academic Press.
- Steele, C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. New York: Norton.
- Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 885–896.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd edition). New York: Routledge.
- Taylor, E. (2014). Race achievement gap: How motivation orientation, school climate, and academic self-concept predict school achievement. Ann Arbor, MI: Proquest LLC.
- 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.
- To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2021). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Trumbull, E., & Rothstein-Fish, C. (2011). The intersection of culture and achievement motivation. *The School Community Journal*, 21, 25–53.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35, 69–85.
- Universiteit Antwerpen (2021). Diversiteitsactieplan voor studenten. Zie [hier](#).
- Van Den Bossche, J., Verstraete E. & Van Avermaet, P. (2014). *Leermiddelen onder de loep. Op zoek naar het interculturele gehalte. Een vervolgonderzoek*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent.
- Vanhoof, S., Jammaers, T., Reynaert, D., Van Gestel, V., & Van Hemelrijck, E. (2019). Project "Divers in de leeromgeving": Houding / Inhoud / Didactiek. Karel De Grote Hogeschool: Intern rapport.
- Van Hoywegen, D., Bonne, P., Vrijders, J., & De Moor, A. (2014). *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs: Hoe doe je dat?* Gent: Academia Press.
- 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., 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., 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., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

- 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.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education A Learning-Focused Approach*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Yaya, Y. T., & Yousif, T. H. (2014). The role of multicultural art education in a cultural diversified society: The case of Tigray College of arts. University of Gothenburg, Sweden: Master of Communication thesis.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267-301.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., Hahn, P. R., Gopalan, M., Mhatre, P., Gerguson, R., Duckworth, A. L., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364-369.
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science* 42, 661-684.

10 APPENDIX 1

Appendix 1 geeft meer details over de metingen in Studie 1.

10.1 Kwantitatieve metingen

10.1.1 Psychologische veiligheid

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je je veilig voelt in je klas en over de mate waarin je daar op authentieke wijze je mening durft te uiten. 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 durf mijn mening te uiten in mijn klas
2. Ik voel me veilig om mezelf te zijn in mijn klas
3. In mijn klas kun je lastige onderwerpen ter sprake brengen
4. Als je iets verkeerd zeg binnen mijn klas, word je daarop afgerekend
5. In mijn klas worden mensen soms afgewezen omdat ze anders zijn
6. Mijn vaardigheden en talenten worden gewaardeerd binnen mijn klas
7. Ik voel me binnen mijn klas veilig om een afwijkende mening te uiten
8. Ik vind het moeilijk om anderen in mijn klas om hulp te vragen

10.1.2 Basisbehoeftebevrediging

10.1.2.1 Zelfeffectiviteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je erop vertrouwt dat je zult slagen voor deze 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 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

10.1.2.2 Verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je verbonden voelt met je klasgenoten. 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 in mijn klas
2. Ik voel me aangepast aan en opgenomen in mijn klas
3. Ik heb vrienden in mijn klas waarmee ik kan praten over mijn problemen
4. Er zijn mensen in mijn klas die bekommerd zijn als ik afwezig ben
5. Er zijn mensen in mijn klas die me helpen als ik het nodig heb
6. Ik heb me de laatste tijd vaak eenzaam gevoeld in mijn klas
7. Ik voel mij een buitenstaander in mijn klas

10.1.2.3 Autonomie

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je jezelf kunt zijn bij je klasgenoten. 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 mijn klas mag ik dingen op mijn eigen manier doen
2. In mijn klas mag ik keuzes maken op basis van mijn interesses
3. In mijn klas mag ik keuzes maken die weergeven wie ik echt ben

10.1.3 Inzicht in etnisch-culturele diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door het volgen van deze opleiding meer inzicht hebt gekregen in etnisch-culturele diversiteit. 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. Door het volgen van deze opleiding heb ik meer inzicht gekregen in...

1. ... mijn eigen vooroordelen
2. ... de gevolgen van vooroordelen
3. ... dat niet iedereen gelijke kansen krijgt in het leven
4. ... het bestaan van etnisch-culturele verschillen binnen onze maatschappij
5. ... hoe het is als je een andere etnisch-culturele achtergrond hebt
6. ... wat "bevoorrecht zijn omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
7. ... wat "achterstelling ervaren omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
8. ... wat "gediscrimineerd worden omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
9. ... hoe ik best omga met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond
10. ... wat ik kan leren van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond

10.2 Kwalitatieve metingen

De vragen die in het interview werden gesteld, werden voorafgegaan door een korte introductie van de gespreksleider en een korte toelichting van het doel van het gesprek en de gehanteerde werkwijze. Voorafgaand aan het interview kregen studenten die geïnterviewd werden een korte opdracht. Op voorhand werd hen gevraagd uit een reeks foto's het beeld te kiezen dat de lerarenopleiding kleuteronderwijs best beschrijft. Als ijsbreker voor de rest van het gesprek werd aan de studenten gevraagd hun keuze toe te lichten. De vragen die in het interview gesteld werden, worden hieronder onderverdeeld in inleidende vragen, kernvragen en slotvragen. De kernvragen worden veelal vergezeld van één of meerdere bijvragen.

10.2.1 Inleidende vragen

1. Komt diversiteit voldoende aan bod in de opleiding?
 - Wanneer komt diversiteit positief aan bod?
 - Wanneer komt diversiteit negatief aan bod?
2. Voel je je als persoon gewaardeerd en kun je jezelf zijn?
3. Is er waardering voor je specifieke achtergrond?
 - Wanneer wel/niet?
 - Wat zou daarbij helpen?

10.2.2 Kernvragen

1. Heb je ervaren dat er tijdens het onthaal werd ingezet op gemeenschappelijke kenmerken tussen studenten? Wat was jouw gevoel bij het onthaal?

2. Herken je jezelf in het studiemateriaal bij Vak 1 en 2 (voorbeelden, onderwerpen, ...)?
3. Durf je iets te zeggen wanneer je mening verschilt van de mening van de meerderheid?
4. In Vak 1 werden de groepjes gericht samengesteld. Sommige groepjes werden zo samengesteld dat de studenten erin de belangrijkste kernmerken gemeenschappelijk hadden. In andere groepjes werd er net voor gezorgd dat dat niet zo was.
 - In welk soort groepje denk je dat jij terecht kwam?
 - Denk je dat dit een invloed had op je gevoel van erbij te horen?
 - Denk je dat je hierdoor meer of minder durfde zeggen?
5. Heeft het onderwerp waarrond je hebt gewerkt in Vak 2 (hetzij didactiek hetzij diversiteit) je meer inzicht gegeven in culturele verschillen?
 - Kreeg je daardoor meer inzicht in je eigen vooroordelen?
 - Kreeg je daardoor meer inzicht in wat het betekent om geprivilegieerd te zijn?
 - Kreeg je daardoor meer inzicht in wat het betekent om achtergesteld te worden?

10.2.3 Slotvragen

1. Zijn er zaken die aan bod kwamen waar je graag nog iets aan wil toevoegen?
2. Zijn er belangrijke zaken die niet aan bod kwamen tijdens het gesprek?

11 APPENDIX 2

Appendix 2 geeft meer details over de metingen in Studie 2.

11.1 Kwantitatieve metingen

11.1.1 Psychologische veiligheid

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je je veilig voelt in je werkgroep in de labo-lessen bij het vak "Ophanging en besturing". 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. De labo-lessen zorgden ervoor dat...

1. ... ik meer mijn mening durf te uiten in mijn werkgroep
2. ... ik me veiliger voel om mezelf te zijn in mijn werkgroep
3. ... ik gemakkelijker lastige onderwerpen ter sprake durf brengen
4. ... als iemand iets verkeerd zegt, die daar minder op afgerekend wordt
5. ... mensen in mijn werkgroep minder afgewezen worden omdat ze 'anders' zijn
6. ... mijn vaardigheden meer gewaardeerd worden binnen mijn werkgroep
7. ... ik me veiliger voel om een afwijkende mening te uiten in mijn werkgroep
8. ... ik de mensen in mijn werkgroep gemakkelijker om hulp durf vragen

11.1.2 Basisbehoeftebevrediging

11.1.2.1 Zelfeffectiviteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je erop vertrouwt dat je zult slagen voor deze 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 voor meer nuance. De labo-lessen zorgden ervoor dat ik meer ging geloven dat...

1. ... ik de capaciteiten heb om te slagen voor deze opleiding
2. ... ik de vaardigheden heb die vereist zijn voor deze opleiding
3. ... ik deze opleiding kan voltooien

11.1.2.2 Verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over op de mate waarin je je verbonden voelt met de leden van je werkgroep. 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. De labo-lessen zorgden ervoor dat...

1. ... ik me meer opgenomen voel in mijn werkgroep
2. ... ik met mensen in mijn werkgroep kan praten over mijn problemen
3. ... mensen in mijn werkgroep meer bekommerd zijn als ik afwezig ben
4. ... mensen in mijn werkgroep me gemakkelijker helpen als ik dat nodig heb
5. ... ik mij minder een buitenstaander voel in mijn werkgroep

11.1.2.3 Autonomie

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je jezelf kunt zijn in je werkgroep. 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. De labo-lesSEN zorgden ervoor dat ik het gevoel kreeg dat ik ...

1. ... in mijn werkgroep dingen op mijn eigen manier mag doen
2. ... in mijn werkgroep keuzes mag maken op basis van mijn interesses
3. ... in mijn werkgroep keuzes mag maken die weergeven wie ik echt ben

11.1.3 Inzicht in etnisch-culturele diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door het volgen van labo-lesSEN bij het vak "Ophanging en besturing" meer inzicht hebt gekregen in etnisch-culturele diversiteit. 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. Door het volgen van de labo-lesSEN heb ik meer inzicht gekregen in...

1. ... mijn eigen vooroordelen
2. ... de gevolgen van vooroordelen
3. ... dat niet iedereen gelijke kansen krijgt in het leven
4. ... het bestaan van etnisch-culturele verschillen binnen onze maatschappij
5. ... hoe het is als je een andere etnisch-culturele achtergrond hebt
6. ... wat "bevoorrecht zijn omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
7. ... wat "achterstelling ervaren omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
8. ... wat "gediscrimineerd worden omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
9. ... hoe ik best omga met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond
10. ... wat ik kan leren van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond

11.2 Kwalitatieve metingen

De vragen die in het interview werden gesteld, werden voorafgegaan door een korte introductie van de gespreksleider en een korte toelichting van het doel van het gesprek en de gehanteerde werkwijze. De vragen die in het interview gesteld werden, worden hieronder onderverdeeld in inleidende vragen, kernvragen en slotvragen.

11.2.1 Inleidende vragen

1. Komt diversiteit voldoende aan bod in de opleiding?
 - Wanneer komt diversiteit positief aan bod?
 - Wanneer komt diversiteit negatief aan bod?
2. Voel je je als persoon gewaardeerd en kun je jezelf zijn?
3. Is er waardering voor je specifieke achtergrond?
 - Wanneer wel/niet?
 - Wat zou daarbij helpen?

11.2.2 Kernvragen

1. In de labo-sessies bij het vak "Ophanging en besturing" werden de groepjes zo samengesteld dat iedereen verschillende achtergrondkenmerken had.
 - Hoe heb je dit ervaren?
 - Denk je dat je hierdoor meer of minder durfde zeggen?

- Denk je dat dit een invloed had op je gevoel van erbij te horen?
 - Zou dit anders zijn als je wél je eigen groep mocht samenstellen?
2. Door de groepsindeling werd je uit je comfortzone gehaald.
 - Kreeg je daardoor meer inzicht in je eigen vooroordelen?
 - Kreeg je daardoor meer inzicht in wat het betekent om geprivilegieerd te zijn?
 - Kreeg je daardoor meer inzicht in wat het betekent om achtergesteld te worden?
 3. De docent fungeerde 100% als coach en niet als beoordelaar.
 - Zorgde dit ervoor dat de drempel om vragen te stellen lager was?
 - Bleef je in het labo tot je alles begrepen had?
 4. Werd je voldoende aangemoedigd om deel te nemen aan het labo, en meer bepaald aan de moeilijkere, meer uitdagende delen van het labo?
 5. Motivatie is alles; Je leert door te falen. Veel oefenen, falen en daaruit leren, vormen de basis tot succes. Ben je, door de nadruk die de docent hierop legt, gaan geloven dat je dingen kunt aanleren als je maar voldoende inspanningen levert? En heeft dat je aangezet om je meer in te zetten?
 6. Na de les reflecteerde je over wat je geleerd had op technisch vlak, op niet-technisch vlak en op persoonlijk vlak. In welke mate heeft dat geholpen je stil te staan bij (de samenwerking tijdens) het voorbije labo?

11.2.3 Slotvragen

1. Zijn er zaken die aan bod kwamen waar je graag nog iets aan wil toevoegen?
2. Zijn er belangrijke zaken die niet aan bod kwamen tijdens het gesprek?

12 APPENDIX 3

Appendix 3 geeft meer details over de metingen in Studie 3.

12.1 Kwantitatieve metingen

12.1.1 Psychologische veiligheid

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten in Projectweek 1 en 2 op de mate waarin je veilig voelt in je klas. 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. De opdrachten in Projectweek 1 en 2 hebben ervoor gezorgd dat...

1. ... ik meer mijn mening durf te uiten in mijn klas
2. ... ik me veiliger voel om mezelf te zijn in mijn klas
3. ... ik gemakkelijker lastige onderwerpen ter sprake durf brengen
4. ... als iemand iets verkeerd zegt, die daar minder op afgerekend wordt
5. ... mensen in mijn klas minder afgewezen worden omdat ze 'anders' zijn
6. ... mijn vaardigheden meer gewaardeerd worden binnen mijn klas
7. ... ik me veiliger voel om een afwijkende mening te uiten in mijn klas
8. ... ik de mensen in mijn klas gemakkelijker om hulp durf vragen

12.1.2 Basisbehoeftebevrediging

12.1.2.1 Zelfeffectiviteit

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten in Projectweek 1 en 2 op de mate waarin je erop vertrouwt dat je zult slagen voor deze 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. De opdrachten in Projectweek 1 en 2 zorgden ervoor dat ik meer ging geloven dat...

1. ... ik de capaciteiten heb om te slagen voor deze opleiding
2. ... ik de vaardigheden heb die vereist zijn voor deze opleiding
3. ... ik deze opleiding kan voltooien

12.1.2.2 Verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten in Projectweek 1 en 2 op de mate waarin je verbonden voelt met je klasgenoten. 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. De opdrachten in Projectweek 1 en 2 zorgden ervoor dat...

1. ... ik me meer opgenomen voel in mijn klas
2. ... ik met mensen in mijn klas kan praten over mijn problemen
3. ... mensen in mijn klas meer bekommerd zijn als ik afwezig ben
4. ... mensen in mijn klas me gemakkelijker helpen als ik dat nodig heb
5. ... ik mij minder een buitenstaander voel in mijn klas

12.1.2.3 Autonomie

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten in Projectweek 1 en 2 op de mate waarin je jezelf kunt zijn in je klas. 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. De opdrachten in Projectweek 1 en 2 zorgden ervoor dat ik meer het gevoel kreeg dat...

1. ... ik in mijn klas dingen op mijn eigen manier mag doen
2. ... ik in mijn klas keuzes mag maken op basis van mijn interesses
3. ... ik in mijn klas keuzes mag maken die weergeven wie ik echt ben

12.1.3 Inzicht in etnisch-culturele diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door de opdrachten in Projectweek 1 en 2 meer inzicht hebt gekregen in etnisch-culturele diversiteit. 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. Door de opdrachten in Projectweek 1 en 2 heb ik meer inzicht gekregen in...

1. ... mijn eigen vooroordelen
2. ... de gevolgen van vooroordelen
3. ... dat niet iedereen gelijke kansen krijgt in het leven
4. ... het bestaan van etnisch-culturele verschillen binnen onze maatschappij
5. ... hoe het is als je een andere etnisch-culturele achtergrond hebt
6. ... wat "bevoorrecht zijn omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
7. ... wat "achterstelling ervaren omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
8. ... wat "gediscrimineerd worden omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
9. ... hoe ik best omga met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond
10. ... wat ik kan leren van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond

12.2 Kwalitatieve metingen

De vragen die in het interview werden gesteld, werden voorafgegaan door een korte introductie van de gespreksleider en een korte toelichting van het doel van het gesprek en de gehanteerde werkwijze. De vragen die in het interview gesteld werden, worden hieronder onderverdeeld in inleidende vragen, kernvragen en slotvragen.

12.2.1 Inleidende vragen

1. Wat betekent diversiteit voor jou?
2. Ervaar je problemen rond diversiteit in en/of buiten de school?
3. Heb je het gevoel dat iedereen evenveel kansen krijgt op school?
4. Hoe sta jij tegenover vooroordelen? En heb je zelf vooroordelen?

12.2.2 Kernvragen

1. Tijdens de eerste projectweek kreeg je een buddy en we gingen aan de slag met "tell my story". Jullie bouwden een idee over elkaar op en gingen daarna in gesprek.
 - Hoe heb je deze opdracht ervaren?

- Welke gelijkenissen en verschillen zag je?
 - Waren je veronderstellingen juist?
 - Heb je stilgestaan bij je eigen referentiekader?
 - Had dit een impact op je eigen vooroordelen?
2. Na de kennismaking moest je samen een verplichte activiteit doen. Daarna gingen we nog dieper in op de identiteit van je buddy. Je moest een creatieve presentatie van de ander maken, ondersteund met een filmpje of animatie.
 - Hoe was de interactie met je buddy tijdens de verplichte activiteit?
 - Hoe was de band met je buddy na samen op pad te zijn geweest?
 - Heb je buiten de lessen nog contact gehad met je buddy?
 - Had je het gevoel dat je vrij je ideeën kon uiten tegenover je buddy?
 - Wat was er voor jou uitdagend aan deze opdracht?
 3. We stelden samen regels op rond samenwerken in de klas.
 - Was mee nadenken over deze regels voor jou verrijkend?
 - Vind je dat de docent voldoende communiceert?
 - Hoe is de sfeer in de klas en hoe zijn de onderlinge relaties?
 - Voel je je veilig in de klasomgeving?
 4. Hebben de projectweken voor jou een verschil gemaakt?
 - Was deze manier van werken verrijkend voor jou?
 - Heeft dit vak invloed gehad op je zelfvertrouwen?
 - Heeft dit effect gehad op jouw motivatie en prestatie?

12.2.3 Slotvragen

1. Waar moeten we gericht ondersteuning bieden?
2. Wat kunnen wij doen om studenten nog meer te verbinden?

13 APPENDIX 4

Appendix 4 geeft meer details over de metingen in Studie 4.

13.1 Kwantitatieve metingen

13.1.1 Psychologische veiligheid

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten die je in Semester 1 kreeg in het vak "Vrije kunsten" (= de kunstenaarspresentatie en de collage) op de mate waarin je veilig voelt in je klas. 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. De opdrachten in Semester 1 hebben ervoor gezorgd dat...

1. ... ik meer mijn mening durf te uiten in mijn klas
2. ... ik me veiliger voel om mezelf te zijn in mijn klas
3. ... ik gemakkelijker lastige onderwerpen ter sprake durf brengen
4. ... als iemand iets verkeerd zegt, die daar minder op afgerekend wordt
5. ... mensen in mijn klas minder afgewezen worden omdat ze 'anders' zijn
6. ... mijn vaardigheden meer gewaardeerd worden binnen mijn klas
7. ... ik me veiliger voel om een afwijkende mening te uiten in mijn klas
8. ... ik de mensen in mijn klas gemakkelijker om hulp durf vragen

13.1.2 Basisbehoeftebevrediging

13.1.2.1 Zelfeffectiviteit

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten die je in Semester 1 kreeg in het vak "Vrije kunsten" (= de kunstenaarspresentatie en de collage) op de mate waarin je erop vertrouwt dat je zult slagen voor deze 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. De opdrachten in Semester 1 zorgden ervoor dat ik meer ging geloven dat...

1. ... ik de capaciteiten heb om te slagen voor deze opleiding
2. ... ik de vaardigheden heb die vereist zijn voor deze opleiding
3. ... ik deze opleiding kan voltooien

13.1.2.2 Verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten die je in Semester 1 kreeg in het vak "Vrije kunsten" (= de kunstenaarspresentatie en de collage) op de mate waarin je verbonden voelt met je klasgenoten. 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. De opdrachten in Semester 1 zorgden ervoor dat...

1. ... ik me meer opgenomen voel in mijn klas
2. ... ik met mensen in mijn klas kan praten over mijn problemen
3. ... mensen in mijn klas meer bekommerd zijn als ik afwezig ben
4. ... mensen in mijn klas me gemakkelijker helpen als ik dat nodig heb
5. ... ik mij minder een buitenstaander voel in mijn klas

13.1.2.3 Autonomie

Onderstaande stellingen gaan over het effect van de opdrachten die je in Semester 1 kreeg in het vak "Vrije kunsten" (= de kunstenaarspresentatie en de collage) op de mate waarin je jezelf kunt zijn in je klas. 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. De opdrachten in Semester 1 zorgden ervoor dat...

1. ... ik in mijn klas dingen op mijn eigen manier mag doen
2. ... ik in mijn klas keuzes mag maken op basis van mijn interesses
3. ... ik in mijn klas keuzes mag maken die weergeven wie ik echt ben

13.1.3 Inzicht in etnisch-culturele diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door de opdrachten die je in Semester 1 kreeg in het vak "Vrije kunsten" (= de kunstenaarspresentatie en de collage) meer inzicht hebt gekregen in etnisch-culturele diversiteit. 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. De opdrachten in Semester 1 zorgden ervoor dat ik meer inzicht kreeg in...

1. ... mijn eigen vooroordelen
2. ... de gevolgen van vooroordelen
3. ... dat niet iedereen gelijke kansen krijgt in het leven
4. ... het bestaan van etnisch-culturele verschillen binnen onze maatschappij
5. ... hoe het is als je een andere etnisch-culturele achtergrond hebt
6. ... wat "bevoorrecht zijn omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
7. ... wat "achterstelling ervaren omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
8. ... wat "gediscrimineerd worden omwille van je etnisch-culturele achtergrond" betekent
9. ... hoe ik best omga met iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond
10. ... wat ik kan leren van iemand met een andere etnisch-culturele achtergrond