

Etnisch-culturele diversiteit

Interventies inzake “houding”

Bart Duriez

Intern rapport

2024

INHOUD

1	Samenvatting	1
2	Introductie	2
2.1	De rol van de docent	4
2.1.1	Het belang van houding	5
2.1.1.1	De maatschappelijke diversiteitssensitiviteit verhogen	5
2.1.1.2	Het eigen denk- en referentiekader uitdagen	7
2.1.1.3	Een inclusieve leeromgeving creëren	9
2.1.1.4	Het gedrag van studenten expliciet modelleren	12
2.1.1.5	De denkkaders van studenten uitdagen	12
2.1.2	Het belang van inhoud	14
2.1.3	Het belang van didactiek	15
2.2	Het huidig project	18
3	Voorstudie	24
3.1	Introductie	24
3.2	Methode	24
3.2.1	Deelnemers	24
3.2.2	Metingen	25
3.3	Resultaten	25
3.3.1	Tafel 1	25
3.3.2	Tafel 2	27
3.3.3	Tafel 3	29
3.4	Discussie	30
3.5	Conclusie	32
4	Studie 1	33
4.1	Introductie	33
4.1.1	Doel van de interventie	33
4.1.2	Waarom precies dat doel?	33
4.1.3	Onderliggende acties	34
4.1.4	Huidige studie	36
4.1.4.1	Onderzoeksmethode	36
4.1.4.2	Onderzoeksvragen	36
4.2	Methode	37
4.2.1	Deelnemers	37
4.2.2	Metingen	39

4.2.2.1	Kwantitatieve metingen	39
4.2.2.2	Kwalitatieve metingen	43
4.3	Resultaten.....	43
4.3.1	Kwantitatieve resultaten	43
4.3.1.1	Welzijn en motivatie	44
4.3.1.2	Leeruitkomsten	45
4.3.1.3	Perceptie van de docent	45
4.3.1.4	Ervaren discriminatie	46
4.3.2	Kwalitatieve resultaten	47
4.3.2.1	Ervaringen van studenten	47
4.3.2.2	Ervaringen van de docent	49
4.4	Discussie.....	50
4.5	Conclusie	53
5	Studie 2.....	60
5.1	Introductie	60
5.1.1	Doel van de interventie.....	60
5.1.2	Waarom precies dat doel?	60
5.1.3	Onderliggende acties.....	61
5.1.4	Huidige studie	62
5.1.4.1	Onderzoeksmethode	62
5.1.4.2	Onderzoeksvragen	62
5.2	Studie 2A.....	63
5.2.1	Methode	63
5.2.1.1	Deelnemers	63
5.2.1.2	Metingen	64
5.2.2	Resultaten	66
5.2.2.1	Hoe kijken studenten naar Zwarte Piet?	66
5.2.2.2	Hebben studenten hier iets door bijgeleerd?	66
5.2.2.3	Wat deed dit met studenten hun gevoel?	67
5.2.3	Discussie	67
5.3	Studie 2B.....	69
5.3.1	Methode	69
5.3.1.1	Deelnemers	69
5.3.1.2	Metingen	70
5.3.2	Resultaten	73

5.3.2.1	Vinden studenten het belangrijk dat hun docent hierop ingaat?	73
5.3.2.2	Wat verwachten studenten in dat geval van hun docent?	73
5.3.2.3	Hoe percipieerden ze hun docent op dat vlak?	74
5.3.2.4	Hebben studenten hier iets door bijgeleerd?	74
5.3.2.5	Wat deed dit met studenten hun gevoel?	75
5.3.2.6	Vinden studenten het belangrijk dat KdG hierop ingaat?.....	75
5.3.2.7	Wat verwachten studenten in dat geval van KdG?	75
5.3.3	Discussie	75
5.4	Studie 2C.....	78
5.4.1	Methode	78
5.4.1.1	Deelnemers	78
5.4.1.2	Metingen	79
5.4.2	Resultaten	81
5.4.2.1	Effect van attitudes en vaardigheden op verbondenheid	81
5.4.2.2	Effect van attitudes en vaardigheden op veiligheid	82
5.4.2.3	Effect van attitudes en vaardigheden op motivatie	82
5.4.2.4	Effect van attitudes en vaardigheden op zelfeffectiviteit	83
5.4.2.5	Gepercipieerde attitudes en vaardigheden	83
5.4.2.6	Tips voor docenten	84
5.4.3	Discussie	85
5.5	Ervaringen van de docent.....	87
5.6	Conclusie	89
6	Studie 3.....	100
6.1	Introductie	100
6.1.1	Doel van de interventie.....	100
6.1.2	Waarom precies dat doel?	100
6.1.3	Onderliggende acties	101
6.1.4	Huidige studie	105
6.1.4.1	Onderzoeksmethode	105
6.1.4.2	Onderzoeksvragen	105
6.2	Methode	107
6.2.1	Deelnemers	107
6.2.2	Metingen	108
6.2.2.1	Kwantitatieve metingen	108
6.2.2.2	Kwalitatieve metingen	114

6.3	Resultaten.....	114
6.3.1	Resultaten bij de studenten.....	114
6.3.1.1	Kwantitatieve resultaten	114
6.3.1.1.1	Welzijn en motivatie.....	114
6.3.1.1.2	Leeruitkomsten.....	115
6.3.1.1.3	Belang van actualiteit	115
6.3.1.1.4	Ervaren discriminatie.....	116
6.3.1.1.5	Perceptie van docent en coach.....	116
6.3.1.2	Kwantitatieve resultaten	117
6.3.2	Resultaten bij de coaches.....	119
6.3.2.1	Staan de coaches achter de nieuwe manier van werken?.....	119
6.3.2.2	Wat vonden ze van de vormingen die werden gegeven?.....	121
6.3.2.3	Wat vonden ze van de verdere omkadering?	122
6.3.3	Ervaringen van de docent	123
6.4	Discussie.....	124
6.5	Conclusie	128
7	Discussie	134
7.1	Samenvatting van de resultaten	134
7.2	Gelijkenissen en verschillen	139
7.3	Concrete aanbevelingen	143
7.3.1	Neem je eigen houding onder de loep	143
7.3.2	Zorg voor een inclusieve leeromgeving	143
7.3.3	Daag de referentiekaders van je studenten uit	144
7.3.4	Volg de interactie tussen je studenten op	145
8	Conclusie	146
9	Referenties.....	147
10	Appendix 1.....	155
10.1	Psychologische veiligheid.....	155
10.2	Verbondenheid.....	155
10.3	Zelfeffectiviteit.....	155
10.4	Motivatiesterkte	155
10.5	Inzicht in etnisch-culturele diversiteit.....	156
10.6	Gepercipieerde houding van de docent.....	156
10.7	Gepercipieerde opvattingen van de docent.....	157
10.8	Ervaren discriminatie	157
11	Appendix 2A.....	159

11.1	Wat was je mening over Zwarte Piet?	159
11.2	Is je mening over Zwarte Piet veranderd?.....	159
11.3	Wat is je mening over Zwarte Piet nu?	159
11.4	Wat deed de info over dit thema met jou?	159
11.5	Wat leerde je uit de info die gegeven werd?.....	159
11.6	Wat leerde je uit de info die gegeven werd?.....	160
11.7	Wat deed rond dit thema werken met jou?	160
12	Appendix 2B.....	161
12.1	Wat vind je ervan dat dit in de les aan bod kwam?	161
12.2	Wat verwacht je van een docent die hierop ingaat?.....	161
12.3	Hoe ging de docent op deze situatie in?.....	161
12.4	Wat leerde je uit de info die gegeven werd?.....	161
12.5	Wat deed rond dit thema werken met jou?	162
12.6	Wat vind je van wat KdG hierrond deed?	162
12.7	Wat verwacht je van KdG in zo'n situatie?	162
13	Appendix 2C.....	163
13.1	Effect van attitudes en vaardigheden op verbondenheid	163
13.2	Effect van attitudes en vaardigheden veiligheid	163
13.3	Effect van attitudes en vaardigheden motivatie	163
13.4	Effect van attitudes en vaardigheden zelfeffectiviteit	164
13.5	Gepercipieerde attitudes en vaardigheden	165
13.6	Tips voor docenten	166
14	Appendix 3A.....	167
14.1	Verbondenheid en veiligheid in de opleiding	167
14.2	Verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie	167
14.3	Verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep	167
14.4	Wijzigingen in motivatie door de coaching	168
14.5	Wijzigingen in zelfeffectiviteit door de coaching	168
14.6	Gepercipieerde houding van de docent.....	168
14.7	Gepercipieerde opvattingen van de docent.....	169
14.8	Gepercipieerde houding van de coach	169
14.9	Gepercipieerde opvattingen van de coach	170
14.10	Belang van aandacht voor de actualiteit	170
14.11	Belang van open les Israël-Palestina	171
14.12	Inzicht in etnisch-culturele diversiteit.....	171

14.13	Ervaren discriminatie.....	172
15	Appendix 3B.....	173
15.1	Staan de coaches achter de nieuwe manier van werken?	173
15.2	Wat vonden ze van de vormingen die werden gegeven?	173
15.3	Wat vonden ze van de verdere omkadering?	173

DANKWOORD

Als teamcoördinator wens ik in het kader van dit project alvast een aantal mensen van harte te bedanken. Vooreerst mijn teamleden (Bert Kwaspen Hakim El Faissouni en Oscar Coppieter) 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 als klankbord fungeerden (Stijn Vanhoof en Nadra Beyram) en naar de mensen die altijd klaar stonden om allerlei vragen te beantwoorden en praktische ondersteuning te bieden (zoals Anneleen Pauwels, Dries Vervecken en Herman Allaert). Buiten KdG denk ik in eerste instantie aan Jozefien De Leersnyder, Loes Meeussen en Benjamin Ponet. Tot slot gaat mijn dank uiteraard 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, en niet in het minst aan de collega's van Bert, Hakim en Oscar die expliciet hun medewerking aan dit project verleenden. Bedankt voor jullie hulp en steun!

1 SAMENVATTING

Dit rapport bevat de neerslag van drie studies die werden uitgevoerd om een meer diversiteits-sensitief en inclusief klasklimaat te creëren. Studie 1 werd uitgevoerd in de opleiding Verpleegkunde, Studie 2 werd – net als een voorstudie (die werd uitgevoerd om richting te geven aan de eigenlijke studies) – uitgevoerd in de opleiding Orthopedagogie, en Studie 3 werd uitgevoerd in het Graduaat Maatschappelijk Werk. In elke studie werd getracht om het effect te onderzoeken van één of meer interventies op een reeks afhankelijke variabelen (i.e., psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en inzicht in etnisch-culturele diversiteit). Dit lijstje werd voor sommige studies aangevuld met één of meer studiespecifieke afhankelijke variabelen. In elke studie werden daartoe kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld. De belangrijkste bevindingen waren de volgende.

In Studie 1 werden de wijzigingen die de docent aanbracht in zijn houding positief ervaren, en een interventie die bedoeld was om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig zouden voelen bij de docent en in de klas, dat ze hun identiteit zouden durven inbrengen en dat ze oog zouden krijgen voor de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving, zorgde voor een groter veiligheidsgevoel. Door meerdere perspectieven aan bod te brengen in de les, had de interventie daarnaast ook een positief effect op het inzicht dat studenten verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving. In Studie 2 zorgden een interventie waarmee de docent zijn studenten wou laten inzien waarom Zwarte Piet voor sommige mensen problematisch is (Studie 2A) en een interventie waarmee de docent zijn studenten inzicht wou geven in (de oorsprong van) het conflict tussen Israël en Palestina (= Studie 2B) ervoor dat studenten inzicht verwierven in de problematiek in kwestie. Dit was vooral zo voor Z-studenten (= studenten zonder migratieachtergrond). In Studie 2A gaven studenten ook aan dat ze nu meer algemeen beter begrijpen dat het belangrijk is om het perspectief van anderen te leren kennen, en zowel in Studie 2A als in Studie 2B gaven de studenten aan dat ze zich veiliger en meer verbonden gingen voelen. Dit was vooral zo voor A-studenten (= studenten met een niet-Westerse migratieachtergrond). Uit Studie 2C bleek dan weer dat, wanneer een docent een inclusieve houding heeft (lees: aandacht heeft voor diversiteit en inzet op een persoonlijke band, verbondenheid en veiligheid), dit het welzijn en de motivatie van alle studenten maar in het bijzonder van A-studenten ten goede komt. In Studie 3 hadden interventies op het niveau van de opleiding, de coaches binnen de opleiding en de studenten zelf een positief effect op de perceptie van docent en coach, op het veiligheidsgevoel van studenten in de coachingsgroep, en op hun motivatie en zelfeffectiviteit. Hoe positiever de perceptie van hun begeleiders, hoe meer veiligheid, verbondenheid, motivatie en zelfeffectiviteit ze ervaarden en hoe meer inzicht in diversiteit ze verwierven. Net als in Studie 2 gaven studenten aan dat ze het belangrijk vinden dat er aandacht besteed wordt aan belangrijke, aan diversiteit gerelateerde actuele thema's. De coaches vinden de vormingen en de omkadering goed en staan achter de nieuwe manier van werken, maar zijn bezorgd over de impact op de studenten. Samen tonen deze studies aan dat het mogelijk is om via interventies die inzetten op de houding van docenten bij te dragen aan een meer inclusieve leeromgeving voor studenten met verschillende (etnisch-culturele) achtergronden.

2 INTRODUCTIE

Onderzoek suggereert dat er in ons land, net als in de meeste andere West-Europese landen, in het onderwijs een hardnekkige prestatiekloof bestaat tussen jongeren met en zonder migratieachtergrond: jongeren met een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond behalen minder goede resultaten en vallen vaker uit dan jongeren zonder recente migratieachtergrond (zie Agirdag, 2020; Agirdag & Korkmazer, 2015; Duriez, 2021). Deze prestatiekloof kan niet worden verklaard door factoren zoals socio-economische achtergrond, intelligentie of thuistaal (Agirdag & Korkmazer, 2015; OECD, 2017, 2019). Recent onderzoek bevestigt dat dit ook zo is aan KdG (Duriez, 2022a; Karel De Grote Hogeschool, 2021).

Vaak wordt betoogd dat deze prestatiekloof een gevolg zou zijn van het feit dat studenten met een migratieachtergrond zich omwille van de schoolcultuur niet thuis zouden voelen op school, waardoor ze hun motivatie zouden verliezen en slechter zouden gaan presteren (Duriez, 2022a; zie ook Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2022; Universiteit Antwerpen, 2021). Maar de schoolcultuur is slechts een onderdeel van wat men de leeromgeving noemt. De leeromgeving verwijst naar de sociale, psychologische en pedagogische context waarin het leren plaatsvindt en kan worden geconceptualiseerd aan de hand van waarneembare kenmerken zoals de gebouwen, het lesmateriaal, de diversiteit onder de studenten en het personeel, de communicatie vanuit de opleiding en de interacties tussen studenten en docenten en tussen studenten onderling (De Leersnyder, 2021; Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Freeman et al., 2021; Roeser et al., 2009; Wang & Degol, 2016), maar ook in termen van de percepties die studenten hebben van die omgeving (Diaconu & Butnaru, 2011; Frenzel et al., 2007). Dit laatste wordt doorgaans als de doorslaggevende factor gezien die de invloed van de leeromgeving bepaalt (Celeste et al., 2019; Diaconu & Butnaru, 2011; Schachner et al., 2021; Wang & Degol, 2016). De meeste auteurs gaan ervan uit dat de leeromgeving niet alleen de cognities en emoties van studenten beïnvloedt, maar ook hun motivatie en prestatie (Diaconu & Butnaru, 2011; Lüdtke et al., 2009). Doorgaans wordt de leeromgeving als belangrijker gezien voor studenten met een migratieachtergrond (Booker, 2006; Haynes et al., 1997) omdat het functioneren dat in Westerse scholen verwacht wordt nu eenmaal vaak een weerspiegeling is van de waarden van de dominante groep (= de witte middenklasse). Waar het privilege van studenten zonder migratieachtergrond erin bestaat dat ze zich daardoor bijna per definitie thuis kunnen voelen op school, bestaat de achterstelling van studenten met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond er net in dat dat voor hen een stuk moeilijker is (zie Duriez, 2021).

In recent onderzoek aan KdG (Duriez, 2022a) werd de (mogelijks differentiële) impact van meerdere aspecten van de leeromgeving op het welzijn, de motivatie en de prestatie van studenten met en zonder migratieachtergrond bekeken. Meer bepaald werd stil gestaan bij de impact van de (door studenten gepercipieerde) schoolcultuur, van hoe studenten hun docenten ervaren en van de concrete ervaringen van studenten op hun welzijn, hun motivatie en hun prestatie. De perceptie van de mate waarin bepaalde perspectieven op diversiteit prominent zijn binnen een opleiding werd dus als belangrijk gezien, maar niet als het enige aspect van de leeromgeving dat voor studenten relevant is. Het is immers mogelijk dat studenten in het algemeen, en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, zich, ondanks een als gunstig gepercipieerde schoolcultuur, niet thuis voelen op school omdat ze het gevoel hebben dat de vakinhouden niet aansluiten bij hun leefwereld, dat de gehanteerde didactiek geen rekening houdt met hun noden, of dat (sommige) docenten weinig responsief en ondersteunend

zijn en/of een negatieve houding tegenover hen hebben. Een eventuele negatieve houding die ze trouwens ook gewaar kunnen worden bij andere werknemers van de onderwijsinstelling, in de communicatie vanuit de onderwijsinstelling of bij medestudenten. Het is immers niet omdat er aandacht geschonken wordt aan (structurele) discriminatie of omdat er actief geprobeerd wordt om iedereen gelijke kansen te bieden, dat men daar ook in slaagt en dat dit ervoor zorgt dat studenten met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond in het geheel geen discriminatie meer zouden ervaren (Colak et al., 2020). Ondanks de gepercipieerde schoolcultuur en de inspanningen door docenten en/of andere werknemers van een onderwijsinstelling, kunnen ze voorts nog altijd (al dan niet subtiele) vooroordelen en discriminatie ervaren, of kunnen ze zich weinig geïntegreerd voelen omdat ze weinig contact hebben met studenten met een andere etnisch-culturele achtergrond of omdat dat contact niet goed of niet zoals gewenst of gehoopt loopt. Allemaal zaken die ervoor kunnen zorgen dat studenten met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond zich niet thuis zouden kunnen voelen op school, gedemotiveerd kunnen raken en daardoor slechter gaan presteren. Uit het onderzoek aan KdG bleek onder andere het volgende (Duriez, 2022a).

1. De perceptie die studenten hebben van de schoolcultuur beïnvloedt hun welzijn en hun motivatie, en dat welzijn en die motivatie beïnvloeden op hun beurt het presteren van studenten. Meer specifiek had de perceptie van een pluralistische schoolcultuur een positieve invloed op de motivatie, het welzijn en het presteren van alle studenten (en niet alleen van studenten met een migratieachtergrond), terwijl de perceptie van assimilatie dan weer de motivatie, het welzijn en het presteren van alle studenten ondermijnde. Maar studenten met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond bleken de schoolcultuur sneller als assimilationistisch en als incompatibel met de sociale identiteit die aan hun migratieachtergrond gelinkt is te percipiëren dan studenten zonder migratieachtergrond. Op die manier draagt de schoolcultuur dan ook bij aan de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond. Het is dan ook belangrijk om op het niveau van een onderwijsinstelling of een opleiding een coherent diversiteitsbeleid uit te werken dat ruimte laat voor de sociale identiteit van studenten met een migratieachtergrond.
2. Goede didactiek komt het welzijn, de motivatie en het presteren van alle studenten ten goede (en dus niet alleen van studenten met een migratieachtergrond). Hetzelfde geldt in nog sterkere mate voor de perceptie van een cultuursensitieve houding onder docenten. Een cultuursensitieve houding komt niet alleen het presteren van studenten met een migratieachtergrond ten goede maar dat van alle studenten. De aard van de aangereikte inhoud (= hoe cultuursensitief die is) heeft geen effect op de geleverde prestaties maar wel op het welzijn en de motivatie van alle studenten. Studenten met een migratieachtergrond ervaren hun docenten minder vaak als cultuursensitief, ervaren de gehanteerde didactiek minder snel als op hun afgestemd, en ervaren de inhoud minder snel als cultuursensitief. Daardoor werken zowel houding, inhoud als didactiek de prestatiekloof in de hand. Het is dan ook belangrijk om aandacht te besteden aan de houding van docenten, de inhoud die zij aanreiken, en de didactische principes die ze daartoe hanteren.
3. De concrete ervaringen van studenten zijn uitermate relevant. Hoe meer discriminatie studenten ervaren, hoe slechter ze zich voelen, hoe minder gemotiveerd zij zijn en hoe slechter ze presteren. Dit geldt voor alle studenten, maar studenten met een migratieachtergrond ervaren veel vaker discriminatie dan studenten zonder migratieachtergrond. Etnisch-culturele discriminatie werkt dus de prestatiekloof in de hand. Het is dan ook belangrijk om studenten die geconfronteerd worden met discriminatie op te vangen.

2.1 De rol van de docent

Turner en Meyer (2010) zien de leeromgeving als een omgeving waarin docenten, studenten, het inhoudsgebied en de gehanteerde didactiek allemaal een belangrijke impact hebben op het leren en de motivatie van studenten, maar volgens Anderman en Gray (2017) vormen docenten (en de didactische principes die ze hanteren) de belangrijkste operator in dit geheel van factoren. Hoewel docenten niet veel invloed hebben op de organisatiestructuren waarin ze werken, kunnen ze een erg betekenisvolle impact hebben op (de prestaties van) hun studenten, en dit niet alleen via de didactische principes die ze kiezen aan te wenden, maar ook door de houding die ze aannemen ten aanzien van zichzelf en hun studenten en door de interpersoonlijke relaties die ze zo (helpen) vormen (Anderman & Anderman, 2014; 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 aan studenten aanreiken (zie ook Hulleman & Harackiewicz, 2009; Williams & Williams, 2011).

Grosso modo kunnen docenten op drie manieren met diversiteit aan de slag: (1) door te werken aan hun houding, (2) door de inhoud die ze beslissen aan te reiken en (3) door de didactische principes, methoden en praktijken die ze beslissen te hanteren (zie ook De Leersnyder, 2021). In ons taalgebied werd de indeling "houding - inhoud - didactiek" al eerder gemaakt door van Middelkoop en Meerman (2014), en recent werd deze ook ingevoerd aan KdG (Duriez, 2022a, 2022b; Speltincx, 2021; Vanhoof et al., 2019). Deze indeling sluit ook goed aan bij andere indelingen die in de literatuur werden en worden gemaakt (zie o.a. Dursun et al., 2022; Gay, 2018). Dursun et al. (2022) stipten in hun DivePACK-model drie manieren aan om met diversiteit aan de slag: (1) via het verwerven van algemene kennis over diversiteit (= DK of General Diversity Knowledge), (2) via het verwerven van vakinhoudelijke kennis (= CK of Content Knowledge) en (3) via het verwerven van pedagogische kennis (= PK of Pedagogical Knowledge). Deze drie dimensies zijn erg vergelijkbaar met, respectievelijk, houding, inhoud en didactiek, al is houding breder dan DK omdat houding meer omvat dan alleen maar een kenniscomponent. Doordat Dursun et al. (2022) deze dimensies voorstellen door middel van een venndiagram, komen de raakvlakken tussen de dimensies duidelijk in beeld (zie Figuur 2.1). Specifiek relevant voor diversiteit zijn het raakvlak tussen houding en inhoud (= DCK of Diversity Content Knowledge), het raakvlak tussen houding en didactiek (= DPK of Diversity Pedagogical Knowledge) en het raakvlak tussen houding, inhoud en didactiek (= DivePACK). De drie dimensies mogen dan wel verschillende manieren vertegenwoordigen om met diversiteit aan de slag te gaan, maar deze figuur maakt duidelijk dat het niet alleen efficiënter maar zelfs bijna onvermijdelijk is om simultaan met meerdere dimensies aan de slag te gaan.

In wat volgt gaan we eerst in op houding en dan pas op inhoud en didactiek. Deze volgorde is een bewuste keuze omdat we houding als de meest fundamentele dimensie zien. Je houding is het eerste waar je als docent mee aan de slag zou moeten gaan, want die bepaalt hoe je kijkt naar de inhoud die je studenten aanreikt en de manier waarop je dat doet. Door te focussen op houding komen de andere dimensies (i.e., inhoud en didactiek) en de relevantie die deze hebben voor diversiteit, conform de hogervermelde venndiagramvoorstelling, sowieso in beeld. Recent onderzoek aan KdG bevestigt ook het primordiale belang van houding (zie hoger en zie Duriez, 2022a): als studenten hun docent als diversiteitssensitief en inclusief ervaren, dan heeft dat meer invloed op hun welzijn, hun motivatie en hun prestaties dan wanneer ze de aange-reikte inhoud of de gehanteerde didactiek als diversiteitssensitief en inclusief ervaren.

2.1.1 Het belang van houding

Houding heeft betrekking op de houding die docenten aannemen ten aanzien van zichzelf, hun studenten en de diversiteit in de maatschappij en in de klas. Verschillende auteurs geven een opsomming van wat er onder een diversiteitssensitieve en inclusieve houding dient te worden verstaan (zie o.a. Banks, 2015; De Vroey et al., 2022; Ponet et al., 2021; van Middelkoop & Meerman, 2014). Een goede kapstok om alles wat hieronder zou moeten worden verstaan aan op te hangen vinden we bij Ponet et al. (2021). Ponet et al. (2021) onderscheiden vijf clusters van doelstellingen en praktijken voor docenten binnen de lerarenopleiding; clusters die bij uitbreiding ook van toepassing zijn op docenten in andere opleidingen. De eerste cluster gaat over het maatschappelijk engagement van leerkrachten en docenten. Deze cluster heeft een activistisch kantje en omhelst het proberen verhogen van de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit onder studenten om zo op termijn een inclusieve samenleving tot stand te brengen. De tweede cluster handelt over de professionaliteit en de professionele ontwikkeling van leerkrachten en docenten en houdt in dat die hun eigen denkkader uitdagen teneinde niet alleen een scherp zicht te krijgen op zaken als inclusie, sociale rechtvaardigheid, verschillen tussen studenten en gelijke kansen, maar ook op de bredere context, het eigen referentiekader en de eigen onbewuste vooroordelen. De drie resterende clusters verwijzen rechtstreeks naar de eigenlijke lesopdracht en hebben in eerste instantie betrekking op wat de docent doet in de klas: een inclusieve leeromgeving creëren waarin alle studenten optimaal kunnen leren, het expliciet modelleren van het gedrag van studenten (waarbij docenten uitleg geven bij de keuzes die ze maken en daar met hun studenten over in dialoog gaan teneinde hun hier meer inzicht in te verschaffen), en de denkkaders van studenten uitdagen (studenten inzicht proberen verschaffen in hun eigen referentiekader en eigen onbewuste vooroordelen en laten reflecteren over zaken als inclusie, sociale rechtvaardigheid, verschillen tussen mensen, gelijke kansen, ...). Samenvattend geeft dit de volgende clusters van diversiteitssensitieve en inclusieve doelstellingen en praktijken: doelstellingen en praktijken die dienen om (1) de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit te verhogen, (2) het eigen denk- en referentiekader uit te dagen, (3) een inclusieve leeromgeving te creëren, (4) het gedrag van studenten expliciet te modelleren, en (5) de denkkaders van studenten uit te dagen (zie Figuur 2.2).

2.1.1.1 De maatschappelijke diversiteitssensitiviteit verhogen

Deze cluster verwijst naar alle doelstellingen en praktijken binnen het onderwijs die erop gericht zijn ervoor te zorgen dat de diversiteitssensitiviteit in de maatschappij op termijn zou verhogen, of, met andere woorden, dat de maatschappij meer rekening zou gaan houden met verschillen tussen mensen en meer sociaal rechtvaardig zou worden. De doelstellingen en praktijken binnen deze cluster vertrekken dus vanuit een bepaalde visie, met name de visie dat diversiteit en multiculturaliteit niet alleen onvermijdelijk zijn maar ook verrijkend voor een samenleving en na te streven idealen. Deze cluster omvat zo een aantal basisovertuigingen die voer zijn voor discussie. Want moet onderwijs niet "neutraal" zijn, de filosofische, ideologische en godsdienstige opvattingen van ouders en jongeren eerbiedigen, en bij voorkeur in het verlengde liggen van de levensbeschouwelijke identiteit die jongeren van thuis uit meekrijgen?

Loobuyck (2020) wijst erop dat – los van het feit dat de voortschrijdende secularisatie en de toenemende diversiteit in de samenleving het steeds moeilijker maken om onderwijs te verschaffen dat aansluit bij de levensbeschouwelijke identiteit die jongeren van thuis uit meekrij-

gen – de belangrijkste taak van het onderwijs er niet in bestaat de levensbeschouwelijke identiteit die jongeren van thuis uit meekrijgen te verdiepen maar “om jongeren te informeren, te vormen en te socialiseren, zodat ze zich als vrije subjecten kunnen bewegen, oriënteren en ontplooiën in onze samenleving” (Loobuyck, 2020, p. 22). Onderwijs dient dus niet in eerste instantie de opvoeding van de ouders te ondersteunen maar die in perspectief te zetten, alternatieven te tonen en jongeren over die alternatieven leren nadenken. Hierbij aansluitend, heeft het onderwijs voor Loobuyck (2020) uitdrukkelijk de taak om uit te leggen dat er minimale maar essentiële afspraken moeten worden gemaakt om het samenleven met anderen mogelijk te maken. Het bijbrengen van democratische waarden en burgerschapsvaardigheden is voor hem dan ook één van de kerntaken van het onderwijs (zie ook Gurin, 2018). Het is daarbij wel belangrijk om een onderscheid te maken tussen democratische basisprincipes die voor dat samenleven onontbeerlijk zijn en wat Loobuyck (2020) de particuliere invulling noemt die een samenleving aan haar cultuur geeft. Over die culturele invulling hoeft geen eensgezindheid te bestaan. Zo is het bijvoorbeeld goed dat iedereen weet dat nieuwjaar hier op 1 januari gevierd wordt, maar niet iedereen hoeft nieuwjaar (op die datum) te vieren. Over de democratische basisprincipes – grondrechten, tolerantie, gelijkwaardigheid, democratie, vrijheid van meningsuiting, de scheiding van kerk en staat, de scheiding der machten, enzovoort – moet er daarentegen wel voldoende eensgezindheid zijn wil een democratie blijven bestaan. Volgens Loobuyck (2020) mogen we ervan uitgaan dat “alle redelijke mensen over die uitgangspunten instemmend een overlappende consensus kunnen bereiken” (Loobuyck, 2020, p. 26). En het onderwijs is een belangrijke actor om de democratie in stand te houden omdat scholen (omwille van de leerplicht) plekken bij uitstek zijn waar de samenleving bijna alle burgers kan bereiken en waar de samenleving demografische principes kan doorgeven en modelleren (zie o.a. Duriez, 2021; Loobuyck, 2020; Powell et al., 2016; Quan et al., 2019; Slee, 2011; Walton, 2018). Andere zaken, zoals opvattingen over homoseksualiteit, vallen dan weer in een schemerzone tussen een culturele invulling en basisprincipes zoals vrijheid en gelijkwaardigheid en mogen daarom in het belang van dat samenleven in een onderwijscontext ook niet onbelicht blijven.

Maar vanuit de basisovertuigingen die bij deze cluster horen, is studenten met diversiteit leren omgaan niet enkel nuttig en nodig omdat diversiteit nu eenmaal een feit is, maar ook omdat diversiteit meerwaarde biedt (zie o.a. Van Vuuren et al., 2012): het zorgt ervoor dat we in contact komen met andere perspectieven, wat onder andere bevorderlijk is voor onze probleemoplossende vaardigheden, onze cognitieve flexibiliteit en onze creativiteit (Bowman, 2010; Hodson et al., 2018). Vanuit die optiek bevordert diversiteit het leren, en aangezien het leren optimaliseren eveneens een kerntaak van het onderwijs is, vormt dit een belangrijke bijkomende reden om diversiteit expliciet te omarmen (zie ook Gurin et al., 2004).

In een onderwijscontext verwijst “diversiteitssensitiviteit” echter niet alleen naar rekening houden met verschillen tussen mensen en naar openheid voor en leren van elkaar (zie o.a. Banks et al., 2007; Van Avermaet & Sierens, 2010) maar ook naar acties gericht op het reduceren van sociale ongelijkheid en het creëren van meer sociale rechtvaardigheid; iets wat deels bereikt kan worden door gelijke onderwijsuitkomsten tot stand te brengen (zie o.a. Cochran-Smith et al., 2016; McDonald, 2005). Voor Banks (1993, 2015) is multicultureel onderwijs daarom een noodzaak. In zijn visie behoren het reduceren van vooroordeel (“vooroordeelreductie”) en het cultiveren van een positieve houding ten aanzien van diversiteit bij studenten en in de maatschappij tot de belangrijkste doelstellingen van multicultureel onderwijs. In dit kader zet Banks (2015) verschillende benaderingen van multiculturalisme in het onderwijs naast elkaar:

(1) de contributiebenadering, (2) de additieve benadering, (3) de transformatieve benadering, en (4) de sociale actiebenadering. Deze impliceren, respectievelijk, het bijbrengen van kennis over andere culturele tradities, het integreren van interculturele thema's in het curriculum, studenten kritisch leren kijken naar de 'feiten' zoals die doorgaans worden gepresenteerd, en studenten leren om politieke actie te ondernemen binnen en buiten de school om zo racisme en etnisch-culturele ongelijkheid aan te pakken. Voor Banks (2015) is de meest doorgedreven benadering de sociale actiebenadering, en ook andere auteurs volgen hem in die visie (zie onder andere Cochran-Smith et al., 2016; Walton, 2018; Powell et al., 2016). Het activistisch kantje dat kenmerkend is voor die invulling van deze cluster staat zelfs centraal in één van de mogelijke perspectieven op diversiteit: het antiracistisch perspectief (zie Duriez, 2021, 2022a). Dit is een perspectief met een openlijk politiek karakter dat zich laat kenmerken door een streven naar de ontmanteling van de systemen, structuren en instellingen die racisme in stand houden (Kalin 2002; Kehoe, 1994; Lynch et al., 2017; Schachner et al., 2021). Vanuit dit perspectief moet er – meer algemeen – aandacht geschonken worden aan (machts)ongelijkheden binnen de samenleving (Schachner et al., 2020). Klassieke voorbeelden van bijhorende praktijken zijn opdrachten waarin docenten hun studenten leren machtsrelaties uit te dagen en te hervormen via sociale actie (zie o.a. Westheimer, 2015). Hieronder valt in principe elke poging om het onderwijs dusdanig te veranderen zodat bestaande ongelijkheden niet langer gereproduceerd zouden worden en er naar een sociaal rechtvaardiger systeem zou kunnen worden toegewerkt waarin een gelijkwaardige behandeling van studenten centraal staat (zie o.a. Banks, 1993, 2015; Bourdieu & Passeron, 1977), maar ook elke poging om de prestatiekloof tussen studenten met en zonder migratieachtergrond te verkleinen, wat niet alleen een basisbepaalkend is in het werk van Banks (1993, 2015) maar ook in dat van De Vroey et al., (2022), Ladson-Billings (1995a, 1995b, 2014), Powell et al. (2016) en anderen.

2.1.1.2 *Het eigen denk- en referentiekader uitdagen*

Onder mensen die de basisovertuigingen uit de vorige cluster onderschrijven is er grosso modo eensgezindheid over het feit dat deze cluster cruciaal is alvorens men zich kan richten op de eigenlijke onderwijsopdracht. Maar ook docenten die de basisovertuigingen uit de vorige cluster niet delen, en niet per se van mening zijn dat multiculturalisme een nastrevenswaardig ideaal is of dat onderwijs moet proberen sociale ongelijkheid weg te werken, kunnen toch willen dat hun studenten, ongeacht hun specifieke achtergrond, het zo goed mogelijk doen.

Deze cluster omvat drie aspecten: (1) kritische reflectie, (2) kennis en (3) introspectie. Het eerste aspect omhelst een kritische reflectie over begrippen als diversiteit, inclusie, sociale rechtvaardigheid en gelijke kansen (zie ook De Vroey et al., 2022). Waar komen verschillen tussen studenten (bijvoorbeeld in capaciteiten) vandaan? Wat betekent het om gelijke kansen te bieden? Niet elke student vertrekt vanop hetzelfde punt en sommige studenten hebben meer ondersteuning nodig dan andere. Een docent moet het daarom niet enkel als een kerntaak zien om kennis over te brengen maar ook om met diversiteit om te gaan en om studenten gelijke kansen te verstrekken. De docent dient daartoe in te zien dat differentiatie niet discriminerend is, maar noodzakelijk omdat het een manier is om te compenseren voor de verschillende startposities van studenten (van Middelkoop & Meerman, 2014). Om te kunnen inspelen op de verschillen in ondersteuning die studenten nodig hebben, dient de docent een bewustzijn te hebben van de context, de perceptie en de beleving van studenten en van wat er zoal schuilgaat achter bepaalde van gedragingen of reacties. Dit vereist meer dan het louter erkennen van diversiteit

maar ook een echt begrip hiervan (van Middelkoop & Meerman, 2014). Dit brengt een tweede aspect in beeld: kennis over etnische, linguïstische, religieuze, raciale en migratie-gerelateerde verschillen in de samenleving (= "general diversity knowledge"; zie Dursun et al., 2022). Docenten moeten daartoe een zekere kennis hebben over de eigen cultuur, over andere culturen, en over de overeenkomsten en verschillen daartussen (zie o.a. Dursun et al., 2022; Gay, 2018; Hollie, 2012), inzien dat culturen divers en dynamisch zijn (Dursun et al., 2022) en beseffen dat cultuur een krachtige identiteitsdimensie is. Daarnaast vereist dit ook wat Charkaoui (2020) "racismewijsheid" noemt: een zekere kennis over (meervoudige) sociale identiteiten, groepsprocessen, machtsverhoudingen, fenomenen zoals stereotypes, (onbewuste) vooroordelen, microkwetsingen, discriminatie en racisme, inzicht in wat het betekent om vooroordelen, microkwetsingen, discriminatie en racisme te ervaren, en inzicht in de verschillende manieren waarop je daar als slachtoffer maar ook als "omstaander" mee om kunt gaan (Czopp et al., 2006; Duriez, 2021; Dursun et al., 2022; van Middelkoop & Meerman, 2014). Het derde aspect, tot slot, vereist een bewustwording van het eigen perspectief en een alertheid voor de eigen (onbewuste) vooroordelen (zie Duriez, 2021; Lee-Thomas, 2008). Het overwinnen van de eigen vooroordelen vergt een doorgedreven persoonlijk veranderingsproces, en dat zal wellicht een proces van lange duur zijn, aangezien het vereist dat we de impliciete associaties overwinnen die we al een heel leven ingelepeld hebben gekregen (Devine, 1989, 2005). Voorbeelden van praktijken om deze basiskennis en -inzichten mee te verwerven zijn deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten, je informeren via literatuur en documentaires, in dialoog gaan met anderen, feedback vragen aan studenten en introspectie (zie Ponet, 2023a). Maar het verwerven van de nodige kennis en -inzichten hoeft niet per se via een cognitieve route te verlopen. Dit kan ook via een meer emotionele route. Wanneer mensen empathie kunnen voelen ten aanzien van iemand die zich in een andere situatie bevindt, dan kan dit op krachtige wijze de eigen denkkaders uitdagen en vooroordelen verminderen. Sommige onderzoekers stellen dan ook dat programma's gericht op de reductie van vooroordelen er goed aan zouden doen om ook in te zetten op een vierde aspect: empathie (Beelmann & Heinemann, 2014; Miklikowska, 2018). Doorgaans wordt empathie als een multi-dimensioneel concept gezien, met een emotionele dimensie (i.e., medeleven voelen en tonen) en een cognitieve dimensie (i.e., je kunnen verplaatsen in het perspectief van de ander; Davis, 1983; Miklikowska et al., 2011; Soenens et al., 2007). Die laatste dimensie staat vaak centraal in trainingsprogramma's omdat die als gemakkelijker aan te leren wordt beschouwd (Van Berkhout & Malouff, 2016).

Kritische reflectie, kennis, introspectie en empathie vormen zo de basisvoorwaarden om te komen tot de inclusieve houding die nodig is om de eigen handelingsverlegenheid te overwinnen en niet langer dingen uit de weg te gaan uit angst voor conflict of polarisatie (zie ook Juchtmans & Nicaise, 2014) en een leerklimaat te creëren waarin alle studenten zich veilig kunnen voelen en optimaal kunnen leren (Kelly-Jackson, 2015; Han, 2016). Het is pas wanneer het "voorbereidend werk" is gedaan (= wanneer docenten de nodige basiskennis en -inzichten hebben verworven) dat er zinvol ingezoomd kan worden op de resterende clusters doelstellingen en praktijken. Die resterende clusters doelstellingen en praktijken omvatten de basisvaardigheden die docenten nodig hebben binnen hun eigenlijke onderwijsopdracht: de vaardigheden die ze nodig hebben om een inclusieve leeromgeving te creëren, het gedrag van studenten expliciet te modelleren en de denkkaders van studenten uit te dagen.

2.1.1.3 Een inclusieve leeromgeving creëren

Een eerste uitdaging voor docenten bestaat erin een leeromgeving te creëren waar alle studenten zich veilig genoeg kunnen voelen om optimaal te leren en te presteren (zie ook De Vroey et al., 2022). Internationaal gezien bestaan er verschillende theoretische kaders die houvast bieden om zo'n omgeving te creëren (Ponet et al., 2021). We denken dan aan Culturally Responsive Pedagogy (Daniel, 2016) en gelijkaardige kaders zoals Culturally Responsive Instruction (Powell et al., 2016), Culturally Relevant Pedagogy (Ladson-Billings, 1995a), Culturally Responsive Teaching (Gay, 2018), Culturally Congruent Instruction (Au & Kawakami, 1994), Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning (Hollie, 2012) en Culturally Sustaining Pedagogy (Paris, 2012). Oorspronkelijk vertrokken de meeste van deze kaders van het idee dat onderwijs moet inspelen op de culturele achtergrond van studenten, maar gaandeweg werd de focus veelal verbreed zodat ook andere verschillen tussen studenten hier een plaats in konden krijgen. Voorbeelden van praktijken die aan deze kaders zijn ontleend en die bedoeld zijn om inclusieve leeromgevingen te creëren zijn onder andere het waarderen van diversiteit (De Vroey et al., 2022; Ponet et al., 2021), het "verzamelen" van informatie over studenten en het aanpassen van instructies aan de achtergrond van een student (Ponet et al., 2021), en het faciliteren van een betekenisvolle dialoog tussen studenten (Averill et al., 2015; Ponet et al., 2021). Deze drie voorbeelden zijn niet willekeurig gekozen. Elk van hen vertegenwoordigt namelijk een aspect dat erg belangrijk is wanneer het aankomt op het creëren van een inclusieve leeromgeving. Het eerste voorbeeld sluit aan bij de basisovertuiging dat diversiteit verrijkend is, het tweede heeft te maken met de docent-student-relatie die gevormd wordt binnen de leeromgeving, en het derde heeft te maken met de student-student-relaties die zich binnen die leeromgeving vormen. We gaan eerst dieper in op elk van die drie aspecten.

Eerder stonden we al stil bij de basisovertuiging dat diversiteit verrijkend is. Maar hoe ga je daarmee aan de slag en hoe zorg je ervoor dat diversiteit effectief verrijkend werkt? Het komt er dan in eerste instantie op aan om ervoor te zorgen dat je maximaal gebruik kunt maken van de verschillende perspectieven die in de klas aanwezig zijn en die verschillen aan te wenden om de leerervaring van alle studenten te verrijken (zie o.a. het VU Mixed Classroom Educational Model van Ramdas et al., 2019). Studenten moeten leren dat er naast de dominante perspectieven in hun veld vaak ook nog andere perspectieven en benaderingen bestaan, en inzien wat ze daarvan kunnen leren. Het idee is dat, als er voldoende diversiteit in de klas is, er ook studenten in de klas zullen zitten die vertrouwd zijn met andere perspectieven en benaderingen. Die studenten worden dan bronnen van kennis die kunnen aangewend worden om het leven en leren van de anderen te verrijken. De "einddoelen" van het VU Mixed Classroom Educational Model, bijvoorbeeld, zijn dan ook (1) studenten leren reflecteren over hun eigen referentiekader, (2) studenten doen inzien dat hun perspectief niet per se universeel is, (3) studenten leren dat het belangrijk is om open te staan voor andere perspectieven, (4) studenten laten voelen dat andere perspectieven verrijkend kunnen zijn, (5) studenten leren hoe ze andere perspectieven kunnen verkennen, (6) studenten perspectieven leren combineren bij het analyseren van problemen, en (7) studenten perspectieven leren combineren om tot creatieve oplossingen te komen (Ramdas et al., 2019). De hamvraag is: hoe creëer je een klimaat waarin iedereen zich veilig genoeg voelt om verschillen in opvattingen en ervaringen te delen en daar op een eerlijke, authentieke manier met zowel de docent als de andere studenten over in interactie te gaan, want dat is een basisvoorwaarde opdat het beoogde leerproces zich zou kunnen voltrekken. In de literatuur zijn daartoe meerdere concrete werkvormen te vinden (zie o.a. Duriez, 2021;

Ponet, 2023b; Ramdas et al., 2019; Powell et al., 2016). Wat deze werkvormen delen, is dat ze ervoor proberen zorgen dat er ruimte is om iedereen aan het woord te laten (ook wie niet spontaan uit eigen beweging zijn perspectief aan bod brengt), dat andere vormen van socio-cultureel kapitaal dan dat van de dominante groep in de samenleving evenals perspectieven die wat "vreemd" of "nieuw" zijn aan bod kunnen komen en gerespecteerd en gewaardeerd worden, en dat ze zogeheten intergroepscontact proberen faciliteren door ervoor te zorgen dat studenten op een voldoende intensieve manier authentiek met elkaar interageren (bijv. doordat ze per twee of in kleine groepjes moeten samenwerken). Als studenten de klasomgeving als onvoldoende veilig en inclusief ervaren, zullen zij terughoudend zijn in hun interacties en zullen zij niet geneigd zijn om hun perspectief zomaar te delen, zeker niet als dat afwijkt van het dominante perspectief in de klas; een terughoudendheid die zich dus vooral zal manifesteren bij studenten met een minderheidsidentiteit (Ramdas et al., 2019). Het zal dan ook grotendeels van de relaties die binnen de klas ontstaan en ontwikkelen afhangen of het lukt om de aanwezige diversiteit ten volle aan te boren en in te schakelen in het leerproces van de studenten in kwestie. Zowel de docent-student-relaties als de student-student-relaties die gesmeed worden in de klas zijn vanuit deze optiek dan ook erg belangrijk.

Wat de docent-student relaties betreft, toont onderzoek aan dat het belangrijk is dat studenten zich op hun plaats en thuis kunnen voelen op school: ze dienen zich, in eerste instantie door hun docenten, geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Duriez, 2022a, zie ook Baysu et al., 2021; Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2022; Epstein et al., 2021; Ramdas et al., 2019; Verkuyten et al., 2019). Onderzoek toont ook aan dat, wanneer studenten in het algemeen, en studenten uit achtergestelde groepen en studenten met een migratieachtergrond in het bijzonder, de relatie met hun docenten als positief ervaren, dit hun presteren ten goede komt (Duriez, 2022a; zie ook Diaconu & Butnaru, 2011; Duriez, 2021; Trumbull & Rothstein-Fish, 2011). Specifiek toont onderzoek het belang aan van de gepercipiëerde 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, 2022a; 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., 2016). Wat deze laatste zaken betreft: de verwachtingen van docenten moeten voldoende hoog zijn wil je als student het gevoel krijgen dat er in je geloofd wordt (zie o.a. Duriez, 2022b; Gay, 2018; Hollie, 2012; Powell et al., 2016). Daarnaast valt het aan te bevelen dat docenten moeite zouden doen om studenten uit achtergestelde groepen, waaronder studenten met een migratieachtergrond, ervan te overtuigen dat ze eerlijk behandeld zullen worden en dat ze een eerlijke kans zullen krijgen, want dit is iets waar heel wat studenten uit achtergestelde groepen omwille van een voorgeschiedenis van discriminatie hun twijfels over hebben (zie ook Banks, 2015; Duriez, 2022b). Omwille van die voorgeschiedenis van discriminatie is het uitermate belangrijk om als docent extra aandacht te hebben voor studenten uit achtergestelde groepen en minderheden. Hoe speel je in op hun eventuele extra ondersteuningsnoden en hoe zorg je ervoor dat ze toch goed zouden presteren? Hoe geef je deze studenten een stem? Hoe zet je hen in hun kracht? Wil je een goede band opbouwen met studenten uit minderheden, dan dien je alert te zijn voor stereotypes, vooroordelen, discriminatie en racisme in de klas, en dan dien je in te grijpen wanneer dat aan de oppervlakte komt en dien je de "daders" te confronteren (Czopp et al., 2006). Studenten uit achtergestelde groepen zullen zich immers pas echt veilig kunnen voelen als er geen plaats voor discriminatie is in de klas. Het komt er voor de docent dus op aan een norm te creëren die discriminatie en

uitingen van vooroordeel onacceptabel maakt (Duriez, 2021; Özdemir & Özdemir, 2020). Maar alle studenten willen in de eerste plaats als individu gezien worden (Middelkoop en Meerman, 2014). Het is dan ook uitermate belangrijk als docent om studenten als individuen te benaderen, individueel met hen in gesprek te gaan, en zo persoonlijke banden te proberen smeden (Ponet, 2023b). Dit maakt het voor docenten ook gemakkelijker om empathisch te zijn en in te spelen op specifieke ondersteuningsnoden (zie hoger). De houding die nodig was om verschillende perspectieven boven water te krijgen, helpt daarbij ook hier, dus zorg dat studenten aan het woord kunnen komen en dat ze zich gehoord en gerespecteerd voelen als ze aan het woord komen. Het helpt daarbij ook als je jezelf toegankelijk, gelijkwaardig en kwetsbaar opstelt (Ponet, 2023b). Zorg er dus voor dat je je als persoon authentiek aanwezig stelt.

Naast de docent-student-relaties zijn ook de student-student-relaties van essentieel belang voor studenten hun veiligheidsgevoel. Docenten kunnen onder andere mee helpen zorgen voor het ontstaan van positieve relaties tussen studenten door in te zetten op activiteiten die studenten de kans geven elkaar beter te leren kennen (van Middelkoop & Meerman, 2014; Ponet et al., 2021), door positieve interacties en samenwerking tussen studenten te stimuleren (bijv. door hen taken te geven waarbij ze van elkaar afhankelijk zijn; De Vroey et al., 2022; Ponet et al., 2021; voor een overzicht, zie Duriez, 2021), of door studenten te leren feedback geven aan elkaar (Ponet et al., 2021). Daarnaast kan de docent de interacties tussen studenten ook "superviseren". Is er sprake van conflict, ongepast gedrag, sluipen er vooroordelen, discriminatie of racisme in de interactie, of is het duidelijk dat iemand microkwetsingen ondergaat, dan kan en moet de docent ingrijpen (Duriez, 2021; Middelkoop & Meerman, 2014; Ponet et al., 2021). Het komt er daarbij voor de docent op aan een norm te creëren die discriminatie en uitingen van vooroordeel onacceptabel maakt (zie hoger; Duriez, 2021; Özdemir & Özdemir, 2020). Beter is evenwel om preventief te werk te gaan, te anticiperen dat het in de klas ook wel eens fout kan lopen, en strategieën te bedenken opdat het niet zover zou komen (zie ook van Middelkoop & Meerman, 2014). Wil je een goede sfeer en dynamiek in een klas creëren, dan valt het aan te raden om een duidelijk kader te scheppen voor de omgang tussen studenten: gedragsregels, een duidelijke structuur en heldere verwachtingen zijn daarbij belangrijk (Ponet et al., 2021, van Middelkoop & Meerman, 2014, Vansteenkiste & Soenens, 2015). Maar de studenten kunnen hier uiteraard ook zelf een rol in opnemen. Werk je bijvoorbeeld aan een veilige context, dan kan je studenten mee verantwoordelijk maken voor die veilige context. Leer ze wat een veilige leeromgeving is, vraag ze wat ze daar voor nodig hebben, en leer ze hoe ze daar zelf aan kunnen bijdragen (Ramdas et al., 2019). Als je vraagt wat studenten nodig hebben en hen inspraak geeft in de gedragsregels, dan komt dat hun autonomie ten goede en zorgt dat ervoor dat ze zich als volwassenen behandeld voelen (Cheon et al., 2020; Duriez, 2022b; Vansteenkiste et al., 2012), waardoor ze veel meer gemotiveerd zullen zijn om zich aan de regels te houden en waardoor het ook gemakkelijker wordt om naar die regels terug te grijpen indien nodig. Leer studenten ook aan hoe ze elkaar er op een goede manier op kunnen aanspreken wanneer er tegen de regels gezondigd wordt, leer ze hoe ze het kunnen opmerken als er spanning ontstaat, en leer ze hiermee omgaan (Ramdas et al., 2019). Loobuyck (2020) wijst er vanuit die optiek wel op dat de school in eerste instantie een leeromgeving is en geen safe space. Het is goed om als docent in te zetten op veiligheid, maar studenten moeten ook leren zich niet al te snel gekwetst te voelen. Leren vereist nu eenmaal dat je je openstelt, je eigen opvattingen eens tussen haakjes durft te zetten en toelaat dat er dingen gezegd worden die tegen je opvattingen in gaan. Botsingen en conflicten in gesprekken en discussies over politieke, morele en levensbeschouwelijke thema's vallen ook nooit uit te sluiten.

2.1.1.4 *Het gedrag van studenten expliciet modelleren*

Modelleren verwijst naar de “voorbeeldfunctie” van een docent. Die is immers “een rolmodel”. Op basis van wat een docent doet en zegt, zien studenten hoe het kan. Spelen er bijvoorbeeld vooroordelen op in de klas of is er sprake van microagressie, dan is de manier waarop de docent een student daarop aanspreekt een voorbeeld voor hoe studenten elkaar daarop kunnen aanspreken. Studenten zien dit gebeuren en kunnen dit gedrag overnemen. Modelleren houdt dus in dat docenten (bewust of onbewust) het goede voorbeeld geven; dat ze doen wat ze van hun studenten verwachten – in dit geval inzake omgaan met diversiteit – en zo hun rolmodelfunctie tot uiting brengen (Averill et al., 2015; Daniel, 2016). Maar dit is nog niet wat er met “expliciet modelleren” bedoeld wordt. Dit gaat een stapje verder. Docenten doen aan expliciet modelleren wanneer ze tijdens het lesgeven de aandacht vestigen op de onderliggende keuzes die ze gemaakt hebben (Lunenberg et al., 2007; Ponet et al., 2021). In het voorbeeld dat zonet gegeven werd, zal de docent uitleggen waarom hij het nodig vond om op bepaald gedrag te reageren, en waarom hij voor een specifieke reactie heeft gekozen. Naast gewoon vertellen over de (pedagogische) keuzes die docenten maken, kunnen zij ook (1) delen wat er zich allemaal in hun hoofd afspeelt waardoor ze bepaalde keuzes maken en/of (2) relevante theorieën aan die keuzes koppelen om zo de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Deze processen worden respectievelijk “luidop denken” en “het geven van metacommentaar” genoemd (Acquah et al., 2020; Ponet et al., 2021; Ruys et al., 2013). De achterliggende logica van expliciet modelleren is dat je als docent, door te benoemen wat je doet, extra leerkansen creëert voor studenten: je studenten kunnen dan inzien waarom je iets deed, en zo wordt het ook gemakkelijker om daar met jou over in discussie te gaan. Alle vormen van expliciet modelleren vereisen van docenten wel dat zij zich bewust zijn van de pedagogische keuzes die ze maken, in dit geval: in functie van diversiteit en inclusie. Docenten moeten dus in staat zijn om soms onderbewuste kennis te articuleren (Lunenberg et al., 2007). In termen van doelstellingen wordt hier een stap verder gegaan dan in de vorige cluster. Daar was het doel de eigen vaardigheden aan te wenden om een inclusieve leeromgeving te creëren. Hier is er een bijkomend doel: zorgen dat studenten de vaardigheden die je nodig hebt om diversiteitssensitief en inclusief tewerk te gaan oppikken zodat ze die later zelf ook kunnen gebruiken in gelijkaardige (of misschien zelfs ook in andere) contexten. Wat de praktijken die hier onder vallen gemeenschappelijk hebben, is dan ook dat ze erop gericht zijn dat leerproces onder studenten te stimuleren en bevorderen.

2.1.1.5 *De denkkaders van studenten uitdagen*

Waar de vorige cluster als doelstelling had om de vaardigheden die docenten nodig hebben om een inclusieve leeromgeving te bewerkstelligen door te geven aan hun studenten, heeft deze cluster als doelstelling om de basiskennis en -inzichten waarover de docent beschikt of is komen te beschikken door te geven. Onder deze cluster vallen dan ook alle praktijken waarbij docenten de denkkaders van studenten uitdagen (zie Ponet et al., 2021). Zoals eerder vermeld, gaat het daarbij in essentie om drie zaken (zie 2.1.1.2): (1) denkkaders die rechtstreeks betrekking hebben op diversiteit, inclusie, sociale rechtvaardigheid en gelijke kansen, (2) kennis over de eigen cultuur en andere culturen en “racismewijsheid” (kennis over sociale identiteiten, groepsprocessen, machtsverhoudingen, fenomenen zoals stereotypes, vooroordelen, microkwetsingen, discriminatie en racisme en inzicht in wat het betekent om vooroordelen, microkwetsingen, discriminatie en racisme te ervaren en in de verschillende manieren waarop je daar als slachtoffer maar ook als “omstaander” mee om kunt gaan), en (3) een bewustwording van het eigen perspectief en een alertheid voor de eigen (onbewuste) vooroordelen. Het grote verschil met

de vorige cluster is dat de praktijken die in die cluster thuishoren overal kunnen toegepast worden, terwijl de praktijken die in deze cluster thuishoren eigenlijk maar echt kunnen toegepast worden als daar de nodige ruimte voor kan worden gemaakt. Concreet: dit kan eigenlijk enkel binnen een context waarin diversiteit en inclusie ook een lesonderwerp is. Deze cluster komt dan ook voort uit onderzoek bij student-leraren. De reden daarvoor is duidelijk: via vaak onbedoelde opmerkingen of handelingen die voortkomen uit de eigen denkkaders dragen leerkrachten bij aan de reproductie van ongelijkheid, discriminatie of de onderdrukking van niet-dominante perspectieven. Daarom is het extreem belangrijk om student-leraren tijdig bewust te maken van hun eigen denkkaders en de context waarin die tot stand zijn gekomen en hen uit te dagen om andere denkkaders te onderzoeken (Ponet et al., 2021). Maar de doelstellingen en praktijken in deze cluster hoeven zich niet te beperken tot de context van student-leraren. Elke context waarin diversiteit en inclusie een lesonderwerp is, leent zich hiertoe.

Maar hoe pak je dat aan als docent? De pedagogisch kaders die hiervoor direct relevant zijn, zijn volgens Ponet et al. (2021) die van de transformatieve pedagogie (Transformative Pedagogy; Mezirows, 2009) en die van de kritische pedagogiek (Critical Pedagogy; Freire, 1970). De eerste stroming legt de nadruk op het uitdagen van referentiekaders die als vanzelfsprekend worden beschouwd en het openen van deze referentiekaders voor verandering; iets wat trouwens ook een logische doelstelling kan zijn vanuit een inclusieve leeromgeving (zie ook de hogervermelde doelstellingen van het VU Mixed Classroom Educational Model van Ramdas et al., 2019). De tweede stroming legt expliciet de link met sociale rechtvaardigheid en heeft als hoofddoelstelling ervoor te zorgen dat bestaande ongelijkheden niet gereproduceerd zouden worden via het onderwijs. Daartoe komt het er in eerste instantie ook op aan de dominante referentiekaders in vraag te stellen en uit te dagen. Een eerste set praktijken die hiervoor kunnen worden ingezet zijn discussies, debatten, lezingen, praktijkervaringen, dagboekreflecties over bepaalde levenservaringen, casestudy's, rollenspelen, project-gebaseerd leren en dergelijke (zie Ponet et al., 2021). Vaak wordt in dit kader ook verwezen naar de "pedagogiek van het ongemak" (Pedagogy of Discomfort; zie o.a. Boler, 1999; Cutri & Whiting, 2015; Ohito, 2016). Het uitgangspunt hiervan is dat studenten meer geneigd zullen zijn om hun manier van denken te veranderen wanneer ze door nieuwe informatie of door persoonlijke confrontatie niet meer in staat zijn hun denkkaders in stand te houden. Maar praktijken die vanuit deze filosofie vertrekken kunnen intense emoties uitlokken (in sommige gevallen is dat nu ook eenmaal expliciet de bedoeling). Verschillende auteurs stellen daarom dat het belangrijk is om een "safe space" te creëren waarin studenten op een veilige manier kunnen experimenteren met hun eigen overtuigingen en opvattingen (zie o.a. Kitchen, 2020; Trout, 2018; Trout & Basford, 2016). Zo'n veilige omgeving vereist positieve docent-student- en student-student-relaties (zie hoger). Belangrijke kwaliteiten en vaardigheden om studenten te ondersteunen bij het experimenteren met hun eigen overtuigingen en opvattingen zijn onder andere actief luisteren, een zorgzame houding aannemen en oprecht in dialoog gaan (Trout, 2018). Om openheid te creëren voor een constructieve dialoog, is het bovendien wenselijk dat docenten hun eigen kwetsbaarheid tonen door zelf ongemak te verkiezen boven comfort (Kitchen, 2020). In veel gevallen kan het helpen om je als docent voor ogen te houden dat je zelf ook een soortgelijk proces hebt doorlopen. Je weet dus dat je in essentie niet meer kunt doen dan een veranderingsproces in gang zetten, maar dat dat proces zelf een proces van lange duur zal zijn (zie 2.1.1.2). Dat besef kun je aanwenden. Vertel over je eigen ervaring en je eigen groeiproces en deel met je studenten wat je daar zelf moeilijk aan vond of vindt. Op die manier geef je studenten de boodschap dat je begrijpt dat wat je van hen verwacht inspanningen vergt en traag kan gaan. Als je jezelf op dat

vlak dan kwetsbaar opstelt, kun je studenten erkenning geven voor hun inspanningen of de weerstand die ze daarbij ervaren (Kitchen, 2020). Zoals reeds eerder aangeven, kun je denkkaders niet alleen uitdagen via cognities maar ook via emoties. Naast praktijken die erop gericht zijn ongemak op te wekken, kunnen dus ook praktijken die erop gericht zijn empathie op te wekken ingezet worden om de denkkaders van studenten uit te dagen (zie .1.1.2).

2.1.2 Het belang van inhoud

Inhoud is gerelateerd aan de kennis die docenten hebben over het onderwerp waarover ze lesgeven. Meer specifiek heeft inhoud betrekking op het curriculum, de leerdoelen, de vakinhouden en de syllabi (zie ook Dursun et al., 2022). Het spreekt voor zich dat wat hieronder valt, grotendeels buiten de scope van deze tekst valt, met uitzondering van het deel dat relevant is voor diversiteit en inclusie: het inhoudelijke dat expliciet relevant is om een inclusieve leeromgeving te creëren, het gedrag van studenten expliciet te modelleren en de denkkaders van studenten uit te dagen. Teruggrijpend naar Figuur 2.1 ligt de focus op waar inhoud overlapt met houding; het segment dat Dursun et al. (2022) "Diversity Content Knowledge" (= DCK) noemen. Als je het vanuit je persoonlijke houding als docent belangrijk vindt om diversiteits-sensitief en inclusief tewerk te gaan, dan komt ook de inhoud die je aanreikt onvermijdelijk in beeld. Die kan immers helpen om een inclusieve leeromgeving te creëren en de denkkaders van je studenten uit te dagen. Onderzoek toont aan dat, wil men een diversiteitssensitieve en inclusieve leeromgeving creëren, het belangrijk is dat de inhoud die je aanreikt ook aansluit op de interesses en de leefwereld van studenten met een migratieachtergrond en dat het belangrijk is dat ook zij zich gerepresenteerd voelen in de voorbeelden die aan bod komen. Verder toont onderzoek ook aan dat, wil men de denkkaders van studenten uitdagen, het belangrijk is dat de inhoud aanleiding geeft tot reflectie over structurele ongelijkheid in de maatschappij en over de relatie tussen macht en (wat gezien wordt als waardevolle) kennis (zie o.a. Duriez, 2021, 2022a; Dursun et al., 2022; Gillborn, 2005; Harackiewicz & Knogler, 2017; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Isik et al., 2018; Powell et al., 2016; Williams & Williams, 2011).

De inhoud en het gebruikte materiaal bepaalt dus mee of studenten het gevoel krijgen dat de inhoud op hun leefwereld aansluit. Daarvoor moeten ze zich kunnen herkennen in de inhoud, de voorbeelden die in de les gegeven worden en in de 'stemmen' en 'rolmodellen' die aan bod komen. Voor studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond is dat vaak niet evident: de inhoud is vaak erg Westers en zelfs erg West-Europees, waardoor die vaak niet of nauwelijks op hun leefwereld aansluit (zie o.a. Dursun et al., 2022; Gillborn, 2005; Powell et al., 2016). In geschiedenislessen, bijvoorbeeld, worden gebeurtenissen vaak enkel vanuit het perspectief van de dominante groep in de samenleving bekeken. Iets vergelijkbaar doet zich vaak ook voor als het gaat over kunst, taal, muziek of filosofie (Dursun et al., 2022). Maar ook in zogeheten STEM-richtingen (waarbij STEM staat voor "science, technology, engineering, and mathematics") wordt vaak uitsluitend gefocust op de vooruitgang die werd geboekt door witte Europese mannen, waardoor studenten met een (niet-West-Europese) migratieachtergrond in die lessen zelden of nooit rolmodellen voorgeschoteld krijgen waar ze zich mee kunnen identificeren (zie o.a. Dursun et al., 2022; Hall et al., 2017; Haynes & Patton, 2019; Killpack & Melon, 2016; Vakil & Ayers, 2018). Als het doel is om alle studenten te betrekken bij actief en zinvol leren, moeten de leerdoelen, de inhouden en de syllabi de ervaringen en de assen van identiteit van alle studenten erkennen. Aanpassingen in het materiaal (bijv. wie zijn de protagonisten, welke beelden worden door de instructies ondersteund, welke experts worden geciteerd en

welke kennis komt aan bod?) kunnen op dat vlak op eenvoudige wijze een aanzienlijk verschil maken. Wil je een inclusieve leeromgeving creëren, dan helpt het dus om er in de mate van het mogelijke voor te zorgen dat er mensen met verschillende identiteiten aan bod komen in de lessen zonder dat er sprake is van een overheersende identiteit, en dat er in de mate van het mogelijke ook aandacht is voor bronnen uit verschillende culturen.

Een ander, verwant doel zou kunnen zijn studenten voorbereiden op leven en werken in een diverse maatschappelijke context. Daartoe dienen studenten zich bewust te worden van het bestaan van verschillende perspectieven, en daartoe is het nuttig als ze verschillende perspectieven leren aanwenden om problemen te analyseren en tot creatieve oplossingen te komen (zie hoger). Met wat creativiteit lenen de meeste vakken zich er wel toe om de inhoud vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Zo kan men in geschiedenislessen de geschiedenis ook expliciet bekijken vanuit minder gebruikelijke perspectieven (bijv. dat van de kolonies, dat van migranten, of dat van de oorspronkelijke bevolkingsgroepen). Of zo kan men in een vak economie studenten ook vertrouwd raken met of op zijn minst wijzen op het bestaan van andere economische systemen dan het economisch systeem dat wij kennen. Ook zo kun je tonen dat onze manier van denken niet de enige mogelijke manier van denken is. Het aanreiken van meer dan één perspectief zal in de meeste gevallen voor studenten een belangrijke eyeopener zijn (zie ook Ramdas et al., 2019). Wanneer het echt onmogelijk of onwenselijk is om in een vak meer dan één referentiekader te belichten, dan is het, zoals reeds gesteld, nog steeds mogelijk om expliciet te benoemen dat je maar één referentiekader belicht, welk referentiekader dat dan is, en waarom je je daartoe beperkt. Dit is het minimale dat moet gebeuren om toch enige erkenning te geven aan andere perspectieven. Dit kan bijvoorbeeld door dit expliciet aan te geven in de naam van een vak. Door bijvoorbeeld de titel van een vak te wijzigen van "Geschiedenis van de filosofie" naar "Geschiedenis van de Westerse filosofie" geef je niet alleen aan wat in dit vak aan bod zal komen, maar belicht je meteen ook dat filosofie niet alleen in het Westen bedreven werd en wordt. Maar in sommige gevallen zullen de leerdoelen verder gaan dan enkel studenten voorbereiden op leven en werken in een diverse maatschappelijke context. Zoals we eerder al zagen (zie 2.1.1.5), kan het ook de bedoeling zijn om in het kader van een vak de denkkaders van studenten te uitdagen en (een deel van) de basiskennis en -inzichten waarover je als docent beschikt door te geven aan je studenten. In dit geval zal het uiteraard onvermijdelijk zijn dat je inhoud aanreikt die die doelstelling ondersteunt.

2.1.3 Het belang van didactiek

Didactiek (of de leer van het onderwijzen) is de discipline die zich bezighoudt met de vraag hoe kennis, vaardigheden en houdingen of attitudes door een leerkracht of docent kunnen worden onderwezen aan leerlingen en studenten. Het spreekt voor zich dat een bespreking van deze discipline buiten de scope van deze tekst valt, met uitzondering van het deel dat direct relevant is voor diversiteit en inclusie: het didactische dat relevant is om een inclusieve leeromgeving te creëren, het gedrag van studenten expliciet te modelleren en de denkkaders van studenten uit te dagen. Teruggrijpend naar Figuur 2.1 ligt de focus op waar didactiek overlapt met houding; het segment dat Dursun et al. (2022) "Diversity Pedagogical Knowledge" (= DPK) noemen. Als je het vanuit je persoonlijke houding als docent belangrijk vindt om diversiteitssensitief en inclusief tewerk te gaan, dan komen ook de didactische methoden en praktijken die je kiest en gebruikt om kennis, vaardigheden en houdingen of attitudes over te dragen en aan te leren

onvermijdelijk in beeld. Die kunnen immers helpen bij het creëren van een inclusieve leeromgeving, het expliciet modelleren van het gedrag van studenten, en het uitdagen van de denk-kaders van studenten. 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 in de literatuur het idee dat effectieve didactiek belangrijk is voor de prestaties van alle studenten, en vooral voor de prestaties van studenten uit achtergestelde groepen, waaronder ook studenten met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond (Duriez, 2022a; 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 het belang van ervoor zorgen dat studenten de leerstof diepgaand verwerken. Voor dit laatste is het belangrijk om de tijd die studenten met de leerstof bezig zijn te maximaliseren, om te controleren of ze de leerstof begrijpen, en om ervoor te zorgen dat ze erover nadenken en zich veilig voelen om vragen te stellen (Biggs & Tang, 2022; Schneider & Preckel, 2017; William, 2011). Daarnaast is het belangrijk om studenten hun metacognitieve vaardigheden te versterken (Greene, 2017; Quigley et al., 2018) zodat ze zicht krijgen op hun eigen leerproces en dat mee in handen kunnen nemen.

Didactiek gaat volgens heel wat auteurs niet alleen over hoe docenten kennis, vaardigheden en houdingen of attitudes kunnen onderwijzen, maar ook over hoe zij er specifiek voor kunnen helpen zorgen dat ook de “zwakkere leerlingen” de leerdoelen bereiken (zie o.a., Banks, 2015; Dursun et al., 2022; Yeager & Walton, 2011). Vaak zijn het namelijk de “risicostudenten” (waaronder studenten met een migratieachtergrond en studenten uit andere achtergestelde groepen) die het meest baat hebben bij een doordachte didactische aanpak en het is belangrijk dat ook deze studenten erin (gaan) geloven dat ze goed kunnen presteren (zie o.a. Banks, 2015). De didactische praktijken die docenten hanteren, kunnen een impact hebben op de mate waarin studenten zich competent voelen (Anderman & Gray, 2017; Isik et al., 2018; Schunk et al., 2012; Wigfield & Wentzel, 2007; Williams & Williams, 2011). Om je als student competent te kunnen voelen, is het noodzakelijk dat je succeservaringen opdoet. Gegeven dat studenten met een migratieachtergrond vaak reeds herhaaldelijk blootgesteld zijn aan stereotypedreiging en allerlei andere stigmatiserende ervaringen (zie Duriez, 2021), kunnen zij een grotere behoefte hebben om zich competent te voelen. Een tekort aan geloof in het eigen kunnen kan leiden tot suboptimale vormen van motivatie en zelfs amotivatatie (zie Duriez, 2022a). Als studenten verwachten dat ze zullen falen, dan hebben ze een lage effectiviteitsverwachting (Bandura, 1989). Maar gebrek aan motivatie kan ook voortvloeien uit het feit dat je er niet in gelooft dat je de gewenste uitkomst kunt bereiken. Dit wordt de uitkomstverwachting genoemd (Feather, 1992; Verkuyten et al., 2019). Studenten kunnen wel denken dat zij over de nodige vaardigheden beschikken om te slagen, maar tegelijk verwachten dat ze, ook als ze het goed doen, niet beloond zullen worden. Effectiviteits- en uitkomstverwachtingen gaan vaak hand in hand (Donche et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2016), maar zelfeffectiviteit helpen opbouwen vereist meer dan studenten succeservaringen laten opdoen. Die zullen hun effectiviteitsverwachtingen verhogen, maar ook hun uitkomstverwachtingen verdienen aandacht. Het is nodig dat het duidelijk is dat zij eerlijk behandeld zullen worden en een eerlijke kans zullen krijgen.

De didactische methoden en praktijken die je gebruikt, bepalen mee of studenten het gevoel krijgen dat het schoolgebeuren op hun leefwereld aansluit. Wanneer docenten een inclusieve

leeromgeving willen creëren waarin alle studenten gelijke leerkansen krijgen, moeten docenten volgens Dursun et al. (2022) weten hoe ze les moeten geven in multiculturele klaslokalen. Ze moeten dus over "Diversity Pedagogical Knowledge" (= DPK) beschikken. Docenten die een inclusieve leeromgeving willen creëren, dienen vertrouwd te zijn met een breed scala aan onderwijsstijlen en -strategieën om een inclusieve leeromgeving tot stand te brengen: ze moeten met racisme en stereotypering om kunnen gaan, ze moeten coöperatieve leertechnieken kunnen gebruiken om de academische prestaties van studenten met een migratieachtergrond te verbeteren, en ze moeten zich ervan bewust zijn dat lage verwachtingen schadelijk kunnen zijn voor de prestaties van minderheden (zie ook 2.1.1.2). Daarenboven moeten ze in staat zijn om rekening te houden met de specifieke didactische noden van studenten uit achtergestelde groepen (zie ook Powell et al., 2016). Gay (2018) wijst er vanuit deze optiek op dat het creëren van een etnisch-cultureel responsieve klasomgeving verder moet gaan dan alleen het beheersen van wangedrag. Leraren moeten begrijpen dat de onderliggende reden voor wangedrag vaak gelegen is in een cultureel conflict, een misverstand of een inconsistentie tussen de gedragsnormen van de school en van een leerling met een andere culturele achtergrond (zie ook De Vroey et al., 2022). Het creëren van een etnisch-cultureel responsieve klasomgeving omvat het inspireren van alle studenten, het aangaan van positieve relaties met alle studenten en het faciliteren van cultureel en etnisch inclusieve interacties tussen studenten (zie ook 2.1.1.2). Maar zoals al eerder gesteld, zou een ander, verwant doel ook kunnen zijn studenten voorbereiden op leven en werken in een diverse maatschappelijke context. Daartoe dienen studenten zich bewust te worden van het bestaan van verschillende perspectieven, en daartoe is het nuttig als ze verschillende perspectieven leren aanwenden om problemen te analyseren en tot creatieve oplossingen te komen (zie hoger). Als dit iets is wat een docent studenten wil aanleren, dan zal die uiteraard ook didactische methoden en praktijken moeten gebruiken die hiertoe geschikt zijn. Idem voor wanneer de docent het gedrag van studenten expliciet wil modelleren: dan moet de docent vertrouwd zijn met verschillende manieren waarop je je gedachtegang duidelijk kunt maken. Maar in sommige gevallen zullen de leerdoelen verder gaan dan enkel studenten voorbereiden op leven en werken in een diverse maatschappelijke context. Zoals we eerder al zagen (zie 2.1.1.5), kan het ook expliciet de bedoeling zijn om in het kader van een vak de denkkaders van studenten uit te dagen en (een deel van) de basiskennis en -inzichten waarover je als docent beschikt door te geven. In dit geval zal het niet alleen nodig zijn om na te denken over welke inhoud je daar dan voor dient aan te reiken, maar ook over hoe je dat dan best doet en welke didactische methoden en praktijken je dan best gebruikt.

Wanneer de leerdoelen van dien aard worden dat je zowel moet nadenken over houding, inhoud en didactiek, zoals wanneer je leerdoel erin bestaat om je eigen houding door te geven en aan te leren aan je studenten, dan zit je in het segment dat door Dursun et al. (2022) "DivePACK" genoemd wordt (zie Figuur 2.1): dat segment waar houding, inhoud en didactiek alle drie overlappen. Hier komt het erop aan het inzicht te hebben om per student in functie van de doelstellingen niet alleen te weten welke inhoud die nodig heeft om het gestelde doel te kunnen bereiken, maar ook hoe je die inhoud dan best overbrengt. Om hier een simpel voorbeeld van te geven: stel dat je wil dat je studenten zicht krijgen op de dynamieken die meespelen in vooroordeel en discriminatie. Afhankelijk van de achtergrond van een student (i.e., behoort die tot de meerderheidsgroep of een minderheidsgroep en heeft die persoon ervaring met hoe het is om gediscrimineerd te worden) zal misschien andere kennis en andere inzichten moeten worden aangereikt (lees: zal het nodig zijn meer zicht te verschaffen op hetzij de positie van "de dader" hetzij de positie van "het slachtoffer") en de manier waarop die kennis dan aangereikt wordt,

kan op de aard van benodigde kennis en op de aard van de persoon in kwestie afgestemd moeten worden. DivePACK verwijst volgens Dursun et al. (2022) dan ook naar de complexe relaties en interacties tussen een unieke vorm van vakinhoudelijke kennis, een specifieke kennis van het eigen culturele erfgoed en dat van anderen, en een dieper begrip van pedagogische strategieën die verband houden met etnische en culturele diversiteit.

2.2 Het huidige project

Wanneer in het vorige project (Duriez, 2021, 2022a, 2022b) gekeken werd naar wat docenten kunnen doen om een meer diversiteitssensitief en inclusief klasklimaat te bewerkstelligen en de prestatiekloof te verkleinen, merkten we dat (de perceptie van) inclusieve inhoud een positief effect had op het welzijn en de motivatie van alle studenten – en dus niet enkel op het welzijn en de motivatie van studenten met een migratieachtergrond – maar dat dit geen effect had op hun prestaties (Duriez, 2022a). Ook (de perceptie van) een goede didactiek kwam het welzijn en de motivatie van alle studenten ten goede (Duriez, 2022a), maar daarnaast had die ook een gunstige invloed op het presteren van alle studenten (Duriez, 2022a). Op zich weinig opzienbarende bevindingen. Wat wel enigszins opzienbarend was, was dat (de perceptie van) een diversiteitssensitieve en inclusieve houding onder docenten het allerbelangrijkste bleek, zowel voor het welzijn, de motivatie als het presteren van alle studenten (zie ook hoger). Houding en didactiek bleken bovendien ook indirecte effecten te hebben op het presteren van studenten met een migratieachtergrond: een goede didactiek en een inclusieve houding zorgden voor een verhoging van de verbondenheid onder studenten met een migratieachtergrond, waardoor zij hier nog meer baat bij hadden dan studenten zonder migratieachtergrond. Omdat de houding van docenten uit dit vorige project als de allerbelangrijkste factor naar voren kwam, wilden we in dit project specifiek verder inzoomen op de rol van de houding van docenten.

We opteerden er met andere woorden 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 als voordeel dat de betrokken docenten 'good practices' kunnen uitwerken die zij nadien als ambassadeurs kunnen uitdragen. Daarnaast kozen we er ook voor om de docenten die bij dit project betrokken werden (= drie docenten die werken binnen een opleiding waar diversiteit expliciet een plaats heeft in het curriculum en waar het er dus ook op aankomt om de denkkaders van studenten uit te dagen; Verpleegkunde, Orthopedagogie en Sociaal Werk) voldoende autonomie te verschaffen om in hun vak een aan houding gerelateerde interventie uit te werken die niet enkel zinvol leek voor de gestelde doelen maar ook haalbaar leek. De docenten in kwestie hielpen daartoe mee aan de literatuurstudie (zie hoger) en maakten vervolgens op basis daarvan een inschatting van de verbetermogelijkheden binnen hun vak, binnen hun opleiding, of in het docentencorps in het algemeen. Op basis van de door hen gepercipieerde noden stelde elke docent vervolgens één of meer gerichte interventies en een reeks bijhorende acties voor waarvan de inschatting was dat deze voldoende verschil zouden maken voor studenten met een migratieachtergrond. De docenten werkten de voorgestelde interventie(s) en de bijhorende acties vervolgens verder uit in overleg met hun collega-onderzoekers, de coördinator en de supervisor van dit project, de diversiteitscoördinator, de onderwijsondersteuners binnen hun opleiding, en (indien dit nuttig werd geacht) de leden van een klankbordgroep.

De interventies en de acties die de docenten uitwerkten, focusten dus in eerste instantie op de houding die docenten aannemen, maar dit neemt niet weg dat er in de uitgewerkte interventies

en acties niet ook aandacht kon worden besteed aan inhoud en didactiek. In wat voorafging presenteerden we reeds een venndiagram van deze dimensies (zie Figuur 2.1) die duidelijk maakte dat, wanneer we vertrekken vanuit houding, ook inhoud en didactiek in beeld komen. Wanneer je als docent je eigen houding onder de loep neemt, kan dit namelijk ook leiden tot een herziening van de inhoud die je aanreikt en de manier waarop je dat doet. Sommige interventies zullen zich dan ook over meerdere dimensies uitstrekken. Meer zelfs: dit werd in het kader van dit project ook 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 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.

Vooraleer interventies uit te werken, wilden de betrokken docenten meer voeling krijgen met wat er op dit vlak onder studenten leeft. Voorafgaand aan het kiezen en uitwerken van hun interventies, besloten ze daarom aan het begin van dit project een voorstudie te doen. Meer bepaald organiseerden ze een focusgroep met 12 derdejaarsstudenten Orthopedagogie, allen met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond. Er werden drie thema's gekozen om op in te zoomen. (1) Hoe draagt de houding van de docent bij aan een veilige leeromgeving in de klas? (2) Hoe kan een docent studenten laten voelen dat diversiteit in het algemeen en hun eigen identiteit in het bijzonder erkend wordt, er mag zijn en een stem krijgt in de les? (3) Dragen contacten met docenten tijdens formele en informele momenten buiten de les eraan bij dat studenten zich goed voelen en erkend worden in hun identiteit? Elke docent zat aan een andere tafel en aan elke tafel werd een ander thema besproken. De studenten werden in groepjes van 4 verdeeld over de tafels en schoven na een half uur door naar de volgende tafel. Deze tafelgesprekken werden gevolgd door een plenair deel waarin gepolst werd of er belangrijke informatie was die nog niet aan bod kwam. Vooraleer we ingaan op de eigenlijke studies, zullen we verderop eerst inzoomen op de belangrijkste resultaten van dit focusgesprek.

In Studie 1 werkte Bert Kwaspen binnen de opleiding Verpleegkunde voor het eerstejaarsvak "Zorg op maat: dagelijkse zorg" een interventie en een reeks acties uit die als doel hadden een inclusieve leeromgeving te creëren en de denkkaders van studenten uit te dagen. Meer specifiek wou de docent een 'brave space' creëren: een klimaat waarin mensen zich voldoende veilig voelen om actief de dialoog gaan te gaan over elkaars referentiekader en (meervoudige) identiteit (Arikoglu et al., 2014). Met zijn acties wou de docent studenten dan ook stimuleren om zich bewust te worden van hun eigen referentiekader en hun identiteit in te brengen in het klasgebeuren. Zijn concrete acties waren geïnspireerd door het VU Mixed classroom (Ramdas et al., 2019), deep democracy (Matheusen, 2018, 2020; Matheusen & Berg, 2021; Matheusen & de Graef, 2022) en het werk van Brazill en Ruff (2022) en De Bruyckere (2017). Concreet zette de docent vooreerst in op het klasmanagement, en meer bepaald op de docent-student- en de student-student-relaties. Wat de docent-student-relaties betreft, probeerde de docent de afstand met de studenten te verkleinen door (1) tijd te maken om zichzelf voor te stellen (Brazill & Ruff, 2022), (2) met naamkaartjes te werken zodat hij elke student met de voornaam zou kunnen aanspreken (Ramdas et al., 2019), (3) studenten willekeurig aan te duiden om op zijn vragen te antwoorden zodat iedereen aan het woord zou komen (vragen die vaak bedoeld waren om studenten te stimuleren om hun mening en/of beleving te uiten; Ramdas et al., 2019), en

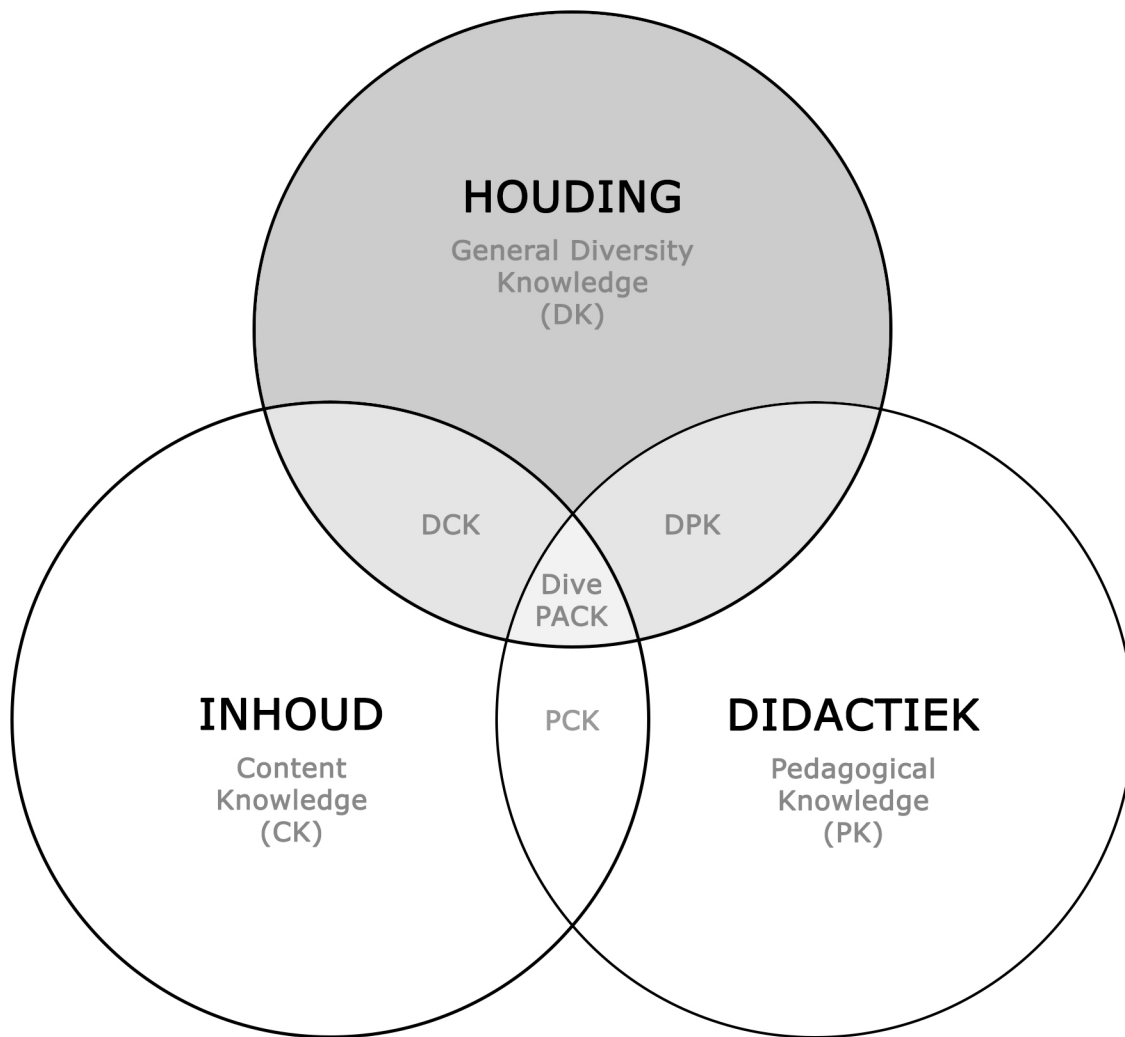
(4) bewust in te zetten op informele interacties tijdens de pauze (De Bruyckere, 2017). Tijdens de inleidende les waarin de docent ook zichzelf voorstelde, benadrukte hij ook een paar voor hem belangrijke principes, zoals dat er wijsheid in een diverse groep zit, dat we van elkaar kunnen leren, en dat niemand het monopolie op de waarheid heeft. Wat de student-student-relaties betreft, probeerde de docent positieve relaties tussen studenten te bewerkstelligen door (1) studenten op regelmatige basis per twee te laten samenwerken via de "think pair share" methode (Kaddoura, 2013) en die samenwerking te monitoren en (2) door de beoogde 'brave space' te helpen installeren en bewaken. Dit deed hij onder andere door in te zetten op het vakinhoudelijke en door het thema identiteit expliciet te linken aan het thema 'gezondheidsbeleving'. De docent wou zo aan zijn studenten duidelijk maken dat mensen hun gezondheidsbeleving beïnvloed wordt door hun positie op verschillende identiteitsassen (zie Arikoglu et al., 2014). Daartoe bracht hij zelf verschillende perspectieven rond zorg en gezondheidsbeleving in, en nodigde zijn studenten uit om op een open, begripvolle en respectvolle manier hun kijk hierop en hun beleving hierrond met de groep te delen. Om te tonen hoe je op ondersteunende wijze verschillende stemmen aan bod kunt laten komen en om te tonen dat er toch op een respectvolle manier met elkaar gesproken kan worden ook al verschillen de ideeën, schonk de docent tijdens de les tot slot ook in beperkte mate aandacht aan de actualiteit (i.e., aan het conflict tussen Israël en Palestina dat op 07/10/2023 opnieuw escaleerde).

In Studie 2 werkte Hakim El Faissouni binnen de opleiding Orthopedagogie twee korte interventies uit die als doel hadden de denkkaders van studenten uit te dagen door hen kennis over en empathie voor andere referentiekaders bij te brengen. Een eerste interventie richtte zich op de controverse rond Zwarte Piet. De meeste studenten vinden deze controverse overdreven omdat ze weinig inzicht hebben in waarom Zwarte Piet bij sommige mensen negatieve reacties uitlokt. Om hen hier inzicht in bij te brengen, en tegelijkertijd erkenning te geven aan de beleving van studenten die Zwarte Piet wel aanstootgevend vinden (= vaak studenten met een migratieachtergrond), gaf de docent de essentie van twee lessen uit de reeks "De geschiedenis van Sint en Piet" van "Nederland wordt beter": een les over de geschiedenis van het Sinterklaasfeest en een les over (de geschiedenis van) de karikatuur van Zwarte Piet. Een tweede interventie handelde over het conflict tussen Israël en Palestina (zie hoger). De docent stond stil bij wat studenten hier al over weten, wat hier juist speelt, waar ze aan betrouwbare informatie kunnen geraken, en wat dit doet met hen als mens. Dit deed hij in eerste instantie door fragmenten uit een informatieve video over het ontstaan van dit conflict (gemaakt door "De universiteit van Nederland") te tonen en daar meer uitleg bij te geven, waarna hij tijd en ruimte maakte om hier op een respectvolle manier over met elkaar van gedachten te wisselen. Om dit mogelijk te maken, probeerde hij veiligheid te installeren door de studenten mee te geven dat het expliciet de bedoeling is verschillende perspectieven in rekening te (leren) brengen. Ook deze interventie was bedoeld om studenten meer inzicht bij te brengen in dit conflict, en tegelijkertijd erkenning te geven aan de beleving van studenten die hier zwaar door geraakt worden (= vaak maar niet uitsluitend studenten met een specifieke migratieachtergrond). Het bredere leereffect dat de docent hoopte te genereren was voor beide interventies (1) dat studenten gaan beseffen dat, als je standpunten waar je niet vertrouwd mee bent echt wil begrijpen, je daar moeite voor moet doen, en (2) dat studenten gaan beseffen dat je daartoe vaak op een constructieve manier in dialoog moet gaan met mensen waarmee je van mening verschilt. Naast deze korte interventies, was de docent in kwestie (een docent die zelf een recente, niet-Westerse migratieachtergrond heeft) geïnteresseerd om van studenten te horen welke aspecten van zijn (impliciete) attitudes en vaardigheden werkzaam zijn: welke aspecten zorgen ervoor

dat studenten zich veilig en op hun plaats voelen en welke aspecten zorgen ervoor dat er goede docent-student- en student-student-relaties kunnen worden opgebouwd (zie hoger)?

In Studie 3 zette Oscar Coppieters binnen de Graduaatsopleiding Maatschappelijk Werk (GMW) drie initiatieven op. Het eerste initiatief betreft de vormgeving van het vak Sociologie. In dit vak, dat door twee docenten gegeven wordt, wordt de notie van meervoudige identiteit geïntroduceerd (= de intersectionaliteit of het kruispuntdenken; zie Arikoglu et al., 2014). Daarnaast wordt er, net zoals in Studie 1 ingezet op het creëren van een inclusieve leeromgeving en het uitdagen van de denkkaders van studenten. Net zoals in Studie 1 probeert de docent daartoe een 'brave space' te creëren. Op geregelde tijdstippen daagt hij de denkkaders van studenten uit via discussies over hoe de macht in onze maatschappij verdeeld is en hoe dit leidt tot discriminatie. Dergelijke discussies impliceren een reflectie op de eigen sociale positie, als persoon en als toekomstig professional. Doorheen de lessenreeks hanteert de docent een aantal didactische tools om reflectie en dialoog te stimuleren (zie verderop voor meer details). Daarnaast gaat hij bewust aan de slag met zijn eigen denk- en referentiekader en probeert hij het gedrag van studenten expliciet te modelleren door zijn eigen denk- en bewustwordingsproces te delen. Het tweede initiatief omvat vormingen en teammeetings voor collega's die, net als de betrokken docent zelf, als coach voor de studenten fungeren en, die als onderdeel daarvan, in groepen van maximaal 10 studenten twee discussies zullen faciliteren rond thema's die worden aangereikt vanuit de lessenreeks sociologie (zie Initiatief 1). Een eerste vorming introduceert de notie van meervoudige identiteit (zie hoger), een tweede gaat over polarisatie in de klas (naar aanleiding van de escalatie van de oorlog in Palestina; zie ook Initiatief 3). Daarnaast werden er twee teammeetings gepland waarop niet alleen specifieke situaties maar ook meer algemene vragen en bezorgdheden konden worden besproken. Omdat de studenten de opdracht krijgen om een persoonlijke reflectie te maken over de hoger vermelde discussies en hun positionering ten aanzien van de aangebrachte thema's, worden de coaches ook meegenomen in een traject waarin ze begripvolle, erkentelijke en formatieve feedback leren geven (zie ook Kitchen, 2019). Behalve binnen deze coaching, wordt er ook binnen andere opleidingsonderdelen ruimte gemaakt voor inhoud die erkenning geeft aan de identiteit van studenten met een migratieachtergrond. Zo was er o.a. het opleidingsonderdeel 'Project', waarbij studenten voor een sociaal-culturele organisatie met een christelijke basis een panelgesprek organiseerden voor sociaal werkers rond religieuze motivatie in hun professionele rol. Na deze lezing, die plaatsvond in de vastenperiode van zowel Christenen als Moslims, werd een etentje gehouden waarbij het vasten samen werd doorbroken. Het derde initiatief sluit hierop aan en handelde over een actueel thema, met name het conflict tussen Israël en Palestina (zie hoger). Heel wat studenten en docenten zijn emotioneel erg aangedaan door de gruweldaden die zich daar afspelen. Daarom leek het aangewezen om hier ruimte voor te maken binnen de opleiding. De docent organiseerde daarom een open les voor alle GMW-studenten (= een lezing gevolgd door de mogelijkheid tot discussie). Deze interventie had als doel studenten inzicht te verschaffen in waar dit conflict vandaan komt en hoe het is ontstaan en tegelijkertijd erkenning te geven aan de beleving van studenten die hierdoor geraakt worden in hun identiteit.

Figuur 2.1: Houding, inhoud en didactiek in het DivePACK-model van Dursun et al. (2022)



Figuur 2.2: Vijf clusters van doelstellingen en praktijken (naar Ponet et al., 2021)

Maatschappelijk engagement	Professionele ontwikkeling	Eigenlijke lesopdracht
		3. een inclusieve leeromgeving creëren
1. de maatschappelijke diversiteits sensitiviteit verhogen	2. het eigen denk- en referentiekader uitdagen	4. het gedrag van studenten expliciet modelleren
		5. de denkkaders van studenten uitdagen

3 VOORSTUDIE

3.1 Introductie

Alvorens interventies en onderliggende acties te kiezen en uit te werken, wilden de docenten die bij dit project betrokken waren eerst meer voeling krijgen met wat er op dit vlak onder studenten leeft. Daarom besloten ze bij wijze van voorstudie een focusgesprek met studenten te houden. Gebaseerd op hun eigen ervaringen en wat ze tot dan toe in de literatuur waren tegengekomen, identificeerden ze een aantal thema's waarrond ze met studenten in gesprek zouden willen gaan en een aantal vragen die ze dan zouden willen stellen. Hieronder geven we toelichting bij de opzet. Daarna gaan we in op wat de docenten hieruit haalden. We houden het kort, want dit was niet meer dan een voorstudie die diende om de focus van docenten scherp te stellen. Wat ze uit het focusgesprek haalden, namen ze vervolgens mee in de keuze voor specifieke interventies en in de uitwerking van de daaraan onderliggende acties.

3.2 Methode

3.2.1 Deelnemers

De docenten organiseerden een focusgroep met 12 derdejaarsstudenten Orthopedagogie, allen met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond. Er werd bewust gekozen voor derdejaarsstudenten omdat die ervaring hebben met studeren aan KdG. Er werd bewust gekozen voor studenten met een migratieachtergrond omdat die wellicht meer voeling hebben met het thema. Tot slot werd er bewust gekozen voor studenten Orthopedagogie omdat deze studenten doorheen de jaren al een vertrouwensband hadden opgebouwd met één van de betrokken docenten (= Hakim El Faissouni), waardoor we ervan uit konden gaan dat ze hierover open in gesprek zouden kunnen en durven gaan met de betrokken docenten.

We opteerden ervoor om te werken met een focusgroep eerder dan met individuele interviews omdat respondenten groepsgesprekken vaak leuker, interessanter en minder ongemakkelijk of formeel vinden dan individuele gesprekken, waardoor respondenten gemakkelijker hun ideeën durven uiten. Een bijkomend voordeel is dat de groepsdynamiek er vaak voor zorgt dat de nadruk vanzelf komt te liggen op de belangrijkste aspecten van de discussie. Daarnaast kozen we er dus bewust voor om te werken met respondenten die eerder homogeen zijn in termen van hun migratieachtergrond omdat de kans daardoor groter wordt dat de respondenten vergelijkbare ervaringen hebben, waardoor ze meer geneigd zullen zijn om daar open over te praten. Maar uiteraard zijn er ook nadelen verbonden aan werken met een focusgroep. Zo is het aantal vragen dat beantwoord kan worden beperkt doordat gesprekken een eigen leven kunnen gaan leiden. Daarnaast is er behoorlijk wat expertise nodig om een groepsdiscussie te leiden. Een discussie kan immers snel ontsporen, waardoor mensen afdwalen en je niet de informatie krijgt die je wilt. De interviewer moet ook een goed inzicht hebben in de groepsdynamiek. Het is namelijk mogelijk dat bepaalde mensen veel aan het woord komen en anderen zich op de achtergrond houden. Soms kunnen er ook conflicten ontstaan (bijvoorbeeld door onenigheid of door een machtsstrijd of een streven naar status binnen de groep). Vertrouwen tussen de groepsleden kan ook een ingewikkeld punt zijn. Jij kunt als onderzoeker namelijk niet garanderen dat alles wat besproken wordt binnen de groep blijft. Het risico dat je respondenten sociaal-wenselijke antwoorden geven is daardoor, en door mogelijke schaamte tegenover elkaar, groter dan bij een individueel interview (Swaen, 2023).

3.2.2 Metingen

Er werd voor geopteerd om te werken met drie tafels. Aan elke tafel zat een andere docent. Dit liet elke docent toe zijn eigen focus te kiezen en zijn deel van het gesprek op zijn manier aan te pakken. Aan elke tafel werd een ander thema besproken. Tafel 1, 2 en 3 hadden respectievelijk als thema "Hoe draagt de houding van de docent bij aan een veilige leeromgeving in de klas?", "Hoe kan een docent ervoor zorgen dat de identiteit van studenten erkend wordt en een stem krijgt in de les?", en "Dragen contacten met docenten tijdens formele en informele momenten eraan bij dat studenten zich goed voelen en erkend worden in hun identiteit?" De concrete vragen die de docenten op voorhand hadden voorbereid, komen aan bod wanneer we de resultaten weergeven. De studenten mochten ter plekke groepjes van vier samenstellen. De drie groepjes van vier werden vervolgens over de tafels verdeeld. Na een half uur moesten ze doorschuiven naar de volgende tafel. De gesprekken in kleine groepjes werden gevolgd door een plenair deel waarin nagegaan werd of er belangrijke informatie was die nog niet aan bod kwam. We geven de resultaten weer per tafel. We geven niet systematisch weer wat er allemaal gezegd werd. We beperken ons tot de meest opvallende en/of meest duidelijke quotes en tot die zaken waar in de focusgroep een zekere consensus over bestond. Door de overlap tussen de thema's kwamen sommige zaken aan meerdere tafels aan bod. In het afsluitende plenaire deel kwam er niets nieuws boven water.

3.3 Resultaten

3.3.1 Tafel 1

De docent (= Bert Kwaspen) begon het gesprek door te vertellen over zijn intentie om in zijn lessen verschillende stemmen met andere culturele achtergronden aan bod te laten komen rond het thema stervensbegeleiding en andere voor zijn vak relevante thema's. Hij vertelde vervolgens hoe hij daar normaal gezien bij te werk gaat. Eerst vraagt hij de klas om input. Wanneer die niet komt, vraagt hij expliciet aan die studenten die duidelijk een andere etnisch-culturele achtergrond hadden of ze hier nog iets aan willen toevoegen vanuit hun familie of gemeenschap. Dit werkt zelden en studenten hebben hem achteraf ook al laten weten niet aangesproken te willen worden op hun etnisch-culturele achtergrond. Via dit tafelgesprek hoopt hij inzicht op te doen over hoe hij dit beter kan aanpakken. Dit sloot ook aan bij zijn eerste vraag.

Word jij graag aangesproken op jouw afkomst? Zo ja, op welke manier?

- "Als de docent aangeeft dat hij/zij nieuwsgierig is naar de inbreng van de klas, is dat zeker OK. Zolang je er geen mensen rechtstreeks uitkiest omdat ze een andere etnische achtergrond hebben. Uitstralen dat je een basiskennis hebt als docent over andere culturen en religies is essentieel. Dan wil je als student kennis delen en aanvullen."
- "Ik wil niet altijd aangesproken worden over dingen die ik zelf niet weet. Vooral niet als de anderen denken dat ik het wel zal weten omdat ik niet wit ben."
- "Ik ben eerder terughoudend om te vertellen over mijn religie of de gewoontes en ideeën in mijn culturele gemeenschap omdat ik bang ben hoe de klas gaat reageren. Van leerkrachten heb ik nog nooit discriminerende opmerkingen gekregen, maar van klasgenoten wel. Die lachen gemakkelijk of zuchten in het klaslokaal, maar buiten de klas spreken ze er verder over en stellen ze vragen om je belachelijk te maken."
- "Als we praten over onze andere waarden en normen, wordt dat meestal op een negatieve manier naar buiten gebracht. We hebben nochtans heel wat pluspunten en die mogen ook

eens naar voren geschoven worden, in plaats van altijd te benadrukken dat wij veel strenger zijn en wat allemaal niet mag. Cultuur en religie zijn ook iets totaal anders en dat is ook wat velen niet begrijpen. Ze zijn de hele tijd aan het praten alsof dat onze religie is. Vlamingen vergelijken dan met hun grootouders, die ook veel strenger opgegroeid zijn. Zij denken dan dat wij dat gewoon behouden hebben. Dat is niet zo."

- "Cultuur en religie zijn verschillende dingen, maar veel mensen zien het verschil niet."

Welke rol kan een docent spelen in het tot stand brengen van een veilig klasklimaat?

- "Docenten stellen zichzelf wel vaak voor, maar het is belangrijker dat er ruimte is aan het begin van onze studiekeerperiode om onszelf aan elkaar voor te stellen, want wij moeten lang met elkaar op pad gaan. Als daar meer aandacht voor zou zijn, dan zou je je meer op je gemak voelen en dan zou je studententijd ook leuker zijn."
- "Het is belangrijk voor studenten met een migratieachtergrond dat er ook docenten met een migratieachtergrond lesgeven. En zeker dat zij thema's aankaarten die naar ons gevoel bijna nooit aan bod komen, zoals racisme en discriminatie omwille van etnisch-culturele redenen. Witte studenten vinden dat soms vervelend en zeggen dat het er te vaak over gaat in de lessen bij die docent (= Hakim El Faissouni), maar wij zijn blij dat er eindelijk aandacht naar gaat. Wij moeten bijna altijd luisteren naar iemand die spreekt vanuit een wit perspectief, dus is het verrijkend wanneer iemand vanuit een ander cultureel perspectief spreekt. Dat maakt voor ons herkenning mogelijk."
- "Ik waardeer het en ben blij wanneer docenten reageren op ongepaste opmerkingen van klasgenoten. In online lessen is dat wel moeilijker. Maar dergelijke sessies hebben voordelen: je ziet en hoort de reacties van klasgenoten die ongepast zouden overkomen niet. Het nadeel is dan weer wel dat, als die opmerkingen er wel zouden zijn, je niet zou zien wie hierop wil reageren en wie van je klasgenoten je steun geeft."

Wat heb je nodig om over diversiteitsgevoelige onderwerpen te kunnen spreken?

- "In onze cultuur en religie heersen strenge regels rond verschillende thema's en wij vinden die OK en normaal. Daardoor zijn we terughoudender in vergelijking met andere studenten als het gaat over bijvoorbeeld seksualiteit en gender. Dat komt dan vreemd over en we hebben het gevoel dat we ons dan moeten verantwoorden."
- "In onze opleiding wordt heel hard gesteld dat minderheidsgroepen erkend moeten worden en dat we hen moeten empoweren. En dat geldt zeker voor de queergemeenschap. Maar wij worden zelden als zo'n minderheidsgroep gezien die ook recht heeft op haar ideeën, en culturele en religieuze waarden. Daar mag precies niet over gesproken worden. Men begrijpt ons standpunt niet en vindt het niet gepast."
- "Kennissen hebben is essentieel om mee te praten over iets. Ik heb het idee dat ik geen kennis heb over LGBTQ+ of seksualiteit want in mijn cultuur is hier weinig kennisoverdracht rond. Dus neem ik liever niet echt deel aan discussies daarover. Ik luister dan liever. Maar dat komt dan over alsof ik onverschillig of raar ben."
- "Meningen en waarden kunnen niet opgedrongen worden onder de noemer van diversiteit en inclusie. Ik vind het moeilijk dat ik al die ideeën moet accepteren en dat ik die normaal moet vinden, ook al botsen ze met mijn eigen waarden. Mensen hoeven mijn hoofdhoek ook niet te accepteren, maar ze moeten wel respect hebben voor mij als persoon."
- "Wees niet te sensitief, want dan durf je misschien bepaalde thema's niet aan te snijden. Je mag van mening verschillen, maar ga op een respectvolle manier in gesprek."

*Moet een docent zich in discussies neutraal opstellen en zich beperken tot de rol van moderator?
Of mag een docent ook zijn eigen standpunt duidelijk maken?*

- Sommigen deelnemers vinden het goed dat de docent ook eigen ideeën uit. Andere deelnemers vinden dat eerder ongemakkelijk. Het hangt waarschijnlijk van die mening af, want "Als docent heb je een machtspositie en dan kan die mening een grote impact hebben: positief, maar ook negatief als die mening gericht is tegen minderheden."
- "Uitspraken van docenten zoals 'je moet daar maar tegen kunnen (bijvoorbeeld als het gaat over het gebruik van het n-woord) want je gaat dat in het echte leven ook nog veel te horen krijgen' zijn dooddoeners."

3.3.2 Tafel 2

De docent (= Hakim El Faissouni), die zelf ook een migratieachtergrond heeft, wou zijn gesprek in eerste instantie gebruiken om feedback te krijgen over zijn eigen functioneren en over hoe zijn migratieachtergrond meespeelt in de klas. Per slot van rekening zaten er ook enkel studenten aan tafel die van de docent in kwestie les hadden gekregen. Het spreekt voor zich dat die gesprekken daardoor deels een richting uitgingen die minder relevant is voor ons project. We gaan hier uiteraard enkel in op wat wel relevant is voor ons project.

Jullie hebben les van mij gekregen. Wat vonden jullie (niet) fijn?

- "De kloof met sommige docenten voel ik soms wel. Maar bij jou voel ik weinig machtsverschil. Sommige docenten gebruiken hun titel heel bewust en dat zie je wel in hun attitude: die doen gewoon hun werk en gaan dan naar huis."
- "Ik vind dat jij heel echt bent. Je staat echt in contact met je studenten. Bijvoorbeeld toen ik me in een bepaalde situatie heel onzeker voelde, heb jij de tijd genomen om even bij me te zitten en om je laptop open te doen. Je hebt mij zo echt superhard geholpen en daarna heb je ook nog eens gevraagd hoe het was gegaan."
- "Jij gaf mij de indruk dat je in mij bleef geloven. Jij gaf mij ook feedback op een manier waardoor ik ook terug in mezelf ging geloven."
- "Jij bent voor mij de eerste docent die ik ooit heb gehad met een migratieachtergrond en dat was voor mij raar. Het was een wereld die openging voor mij. Ik heb beseft dat ik dat zo hard nodig had. Ik weet nog dat je tijdens de eerste les in de klas een gesprek met me aanging en dat voelde direct heel informeel en positief aan. Ik ben echt naar huis gegaan. Ik heb gezegd, oh mijn God, mama, ik heb een docent met dezelfde achtergrond (een Marokkaanse achtergrond). Ik had echt een rolmodel."
- "Ik heb het gevoel dat veel docenten heel vaak bepaalde thematieken niet durven open-trekken en jij hebt dat helemaal niet. Je bent wie je bent en je bent niet bang om je mening te geven (bijv. over hoofddoeken). Je kan je mening ook op een neutrale, rationele manier overbrengen en beargumenteren. Ik was zo gelukkig toen je dat deed (over hoofddoeken). Daardoor kreeg ik het gevoel dat ik er niet alleen voor sta. Dat vond ik heel fijn en daardoor voelde ik me meer op mijn gemak op school."
- "Ik vind het knap dat je het over verschillende dingen durft spreken waar andere mensen niet over zouden spreken. Je doet dat goed en dat bewonder ik. Ik vind dat ook heel aangenaam. Ik merk dat ik daardoor meer op mijn gemak ben in de les. Bij andere docenten heb ik het gevoel een masker te moeten dragen. Bij jou merk ik dat het ook anders kan: dat je vrijuit mag spreken. Zo kan ik meer mezelf zijn."

In hoeverre heb jij het gevoel dat docenten diversiteit begrijpen?

- "Met veel docenten is de relatie goed, maar eens ik dieper in mijn identiteit duik, hou ik dat meer voor mezelf omdat de kans te groot is dat men dat toch niet gaat verstaan. Dus ik kies voor de veilige optie. Bij jou heb ik dat niet omdat ik weet dat je mijn beleving en mijn bril op een gepaste manier kan interpreteren. Dat voelt echt veilig voor mij."
- "Ik denk dat de meeste docenten wel weten dat diversiteit meer ruimte moet krijgen, zeker in sociale richtingen. Maar tegelijkertijd heb ik het gevoel dat de meeste docenten niet echt begrijpen waar het over gaat. Ik heb vaak in klassen gezeten waar ik één van de weinige studenten van kleur ben. Ik denk niet dat veel docenten begrijpen wat dat met iemand doet en hoe vaak je dan in situaties komt waarin je met microagressies te maken krijgt, zowel door medeleerlingen als door leerkrachten. Ik herinner me het volgende. Ik had een opmerking gekregen van een medeleerling en ik was daar echt van aangedaan, gechoqueerd zelfs. Maar op dat moment was ik niet in staat om daarop te reageren. Toen ik daar achteraf met de docent over ging praten, zei ze dacht ze al dacht dat die opmerking te ver ging, maar dat ze dacht dat ik daar dan zelf wel iets over zou zeggen. Ze zei expliciet dat, als ik wil dat er iets verandert, ik moet opkomen voor mezelf. Ik dacht toen: als je niet voor mij opkomt, waarom houden we dan dit gesprek? Moet ik altijd de verantwoordelijkheid opnemen om te strijden? Jij hebt het toch ook gehoord? Waarom deed jij niks? Ik voelde mij daardoor niet veilig en niet begrepen. Een teleurstellende ervaring."
- "Ik denk dat de meeste docenten en dergelijke bang zijn om bepaalde thema's aan te kaarten. Neem bijvoorbeeld Zwarte Piet. Veel directeuren van scholen willen hierover geen klasgesprek organiseren omdat ze niet weten hoe het voelt om daar het slachtoffer van te zijn. Ik heb het gevoel dat docenten beladen thema's liever niet bespreken en liever gewoon overgaan naar de orde van de dag en het leerprogramma."
- "Ik wil niet alleen worden aangesproken op mijn Marokkaanse achtergrond of mijn Moslim-zijn. Je mag dat doen als ik je beter ken en als ik weet dat je bedoelingen goed zijn. Maar vraag me niet alleen dingen over die onderwerpen. Bevraag me ook over andere onderwerpen. Ik ben geen woordvoerder en ik weet het soms ook gewoon niet."

Wat doet het met jullie als jullie merken dat de docent op veilig speelt?

- "Ik verwacht ondertussen al niets anders meer. Ik denk dat docenten zich gewoon niet bewust zijn van hun eigen blinde vlekken en daar nog niet mee aan de slag zijn gegaan, waardoor zij niet echt in verbinding kunnen gaan met studenten met een migratieachtergrond. Vaak doen ze alsof er niks aan de hand is bij onderwerpen als diversiteit en racisme. Je mag een standpunt innemen en dat mis ik vaak."
- "Echt gebeurd. Vorig jaar, bij het vak gespreksvoering nota bene. De les was nog niet begonnen, maar iedereen was er al. Ik was in gesprek geraakt met een meisje en het ging over racisme. Zij zei dat blonde meisjes met blauwe ogen ook racisme meemaken. Ik dacht 'hoe maak jij dat dan mee?', en ging met haar in discussie. De docent had dat opgemerkt en is naar ons toegekomen om te zeggen dat het nu niet het moment was. Maar ik vond dat juist wel het moment. Ik had het gevoel dat die docent op dat moment voor zijn eigen veiligheid heeft gekozen. Uiteindelijk hebben we er niet meer over gesproken. Ik vond een gemiste kans. Dat zijn dingen die je bijblijven."

Welke rol speelt de docent in de mate waarin je je hier thuis kunt voelen?

- "Ik heb een docent gehad die zei: je bent moslima maar draagt geen hoofddoek, ik vind dat echt goed van je, jij bent verlicht. Dit deed me pijn maar ik durfde dat niet zeggen."
- "Ik ben vaak op mijn hoede om verkeerd begrepen te worden, daarom ben ik voorzichtig over een aantal stukken van mijn identiteit. Ik voel dat ik wat ik zou zeggen snel in een verkeerde kader kan worden gezet. Als het over mijn achtergrond of identiteit gaat, heb ik vaak de neiging dat ik eerst een disclaimer moet meegeven. Maar dit is vermoeiend dus ik opteer liever om stil te zijn en op veilig te spelen. Ik voel me in de klas dus maar veilig tot op een bepaald niveau. Meer verwacht ik ook niet omdat ik weet dat de meeste docenten geen voeling hebben met wat er zich in mijn leefwereld afspeelt."
- "Ik heb ook zeker positieve ervaringen gehad met docenten. Vorig jaar was er een docent waar ik in het eerste jaar les van had gekregen die mij opbelde. Zij heeft effectief mijn nummer opgezocht, mij opgebeld, en gezegd dat ze op haar werk nog een jobstudente zochten, dat ze mijn kwaliteiten kent, en of ik daar niet wou komen werken. Ik dacht 'Oh, wauw.' Ik voelde me daardoor echt wel gezien door haar. Ze gaf me de boodschap dat ik er bij hoor en zo zijn we verder in gesprek geraakt. Dat zijn misschien kleine dingen, maar voor mij zijn dat eigenlijk echt wel grote dingen."
- "Ik heb er een hekel aan als docenten mij eruit kiezen als het in de les gaat over bijvoorbeeld de islam. Dan denk ik: nu zie je me wel staan en dus zo bekijk je me dus; vooral door die bril. Ik vind dat echt pijnlijk. Ik zat vroeger ook gewoon op de scouts en deed ook gewone hobby's net als de rest. Je mag dat vragen maar niet op zo'n manier. Ik kende die docent ook amper."

Waar in kan de hogeschool nog stappen zetten wat betreft de houding van een docent?

- "Krijgen docenten eigenlijk vormingen als ze beginnen doceren over diversiteit en over studenten met een migratieachtergrond? Want ik denk dat dat superbelangrijk is. Dit jaar ben ik de enige met een migratieachtergrond in de klas en mijn gedrag is helemaal veranderd. Vorig jaar zaten er nog andere meisjes met een migratieachtergrond. Ik was toen veel opener en ging veel vaker in gesprek met de docenten. Dit jaar ben ik terug diegene die rechtsachter in het lokaal zit en stil is. Ik denk dat, als docenten zich meer zouden inlezen, mijn probleem misschien al verholpen zou zijn."

3.3.3 Tafel 3

De docent (= Oscar Coppieters) wou dit gesprek vooral gebruiken om feedback te verkrijgen over het belang van informele momenten voor het thuisgevoel van studenten. Het vooropgestelde thema voor Tafel 3 was dan ook: "Dragen contacten met docenten tijdens formele en informele momenten eraan bij dat studenten zich goed voelen en erkend worden in hun identiteit?" De vragen die werden voorbereid, handelden dus ook deels over het belang van informele momenten. Maar toen die vragen gesteld werden, verschoof de focus van het gesprek al snel richting de onderwerpen die aan de andere tafels aan bod kwamen. Zo werd het belangrijk geacht dat de docent geen negatieve stereotypen uitdraagt, dat de docent bepaalde onderwerpen aansnijdt en dat de docent de cultuur van de verschillende studenten positief erkent. De docent besloot hierin mee te gaan, eerder dan zich krampachtig te proberen houden aan de voorbereide vragen. Er werd vooral bestendigd wat aan de andere tafels aan bod kwam (= wat reeds hoger beschreven werd). Nieuwe informatie kwam hier niet naar boven.

3.4 Discussie

Op basis van de antwoorden op de gestelde vragen (waarvan de belangrijkste in de resultaten-sectie werden opgesomd), en ervan uitgaand dat we tot op zekere hoogte de consensus uit de focusgroep kunnen uitbreiden naar studenten met een migratieachtergrond in het algemeen, namen de betrokken docenten samenvattend het volgende mee uit de resultaten.

- Studenten (met een migratieachtergrond) vinden het prima dat docenten tijd nemen om zichzelf voor te stellen, maar vinden tegelijkertijd dat docenten beter ook meer tijd zouden uittrekken opdat studenten elkaar echt zouden leren kennen. Zeker aan het begin van een opleiding. Dat zou hen helpen om zich meer op hun gemak te voelen (zie Tafel 1). Dit sluit aan bij wat we in de inleiding zagen: dat student-student-relaties erg belangrijk zijn en dat docenten mee kunnen helpen zorgen voor het ontstaan van positieve student-student-relaties door in te zetten op activiteiten die studenten de kans geven elkaar beter te leren kennen (van Middelkoop & Meerman, 2014; Ponet et al., 2021).
- Studenten (met een migratieachtergrond) vinden het belangrijk dat je met hen in verbinding treedt. Ze vinden het belangrijk dat ze hun docenten als authentiek kunnen ervaren, dat hun docenten een open houding hebben en aanspreekbaar en bereikbaar zijn, en dat docenten aandacht aan hen besteden, hen echt zien en in hen geloven. Ze vinden het allesbehalve fijn als een docent hen het gevoel geeft dat die zich boven hen stelt en/of als een docent de indruk geeft dat die enkel zijn werk komt doen (zie Tafel 2). Dit sluit aan bij wat we in de inleiding zagen: dat docent-student-relaties erg belangrijk zijn en dat studenten zich door hun docenten geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund willen voelen (Baysu et al., 2021; Celeste et al., 2019; De Leersnyder et al., 2022; Duriez, 2022a; Epstein et al., 2021; Ramdas et al., 2019; Verkuyten et al., 2019).
- Het ontbreekt studenten met een migratieachtergrond vaak aan rolmodellen (zie Duriez, 2021). Ze zijn dan ook blij als er een docent met een vergelijkbare achtergrond opduikt. Daar kunnen ze zich dan wel mee identificeren (zie Tafel 1 en 2). Dit zorgt ervoor dat ze zich meer op hun gemak voelen (zie Tafel 1), zeker als die docent ook nog eens voor hen belangrijke, aan hun achtergrond gerelateerde thema's aankaart (zie Tafel 2 en 3). Al is het uiteraard ook OK als thema's zoals racisme en discriminatie op een andere manier een plaats krijgen in het curriculum (zie Tafel 1 en zie ook de sectie over het belang van inhoud in de introductie). Maar in de ogen van studenten met een migratieachtergrond lijken de meeste docenten dergelijke thema's uit de weg te gaan en voor hun eigen veiligheid te kiezen, waardoor ze zich onvoldoende (h)erkend voelen (zie Tafel 2). In sommige gevallen ervaren studenten met een migratieachtergrond het uit de weg gaan van voor hen relevante thema's als pijnlijk (omdat dat aanvoelt alsof een stuk van hun identiteit genegeerd wordt) of als een gemiste kans (zie Tafel 2). Studenten met een migratieachtergrond hebben daardoor vaak een afkeer voor een kleurenblind perspectief op diversiteit omdat docenten dat volgens hen vaak gebruiken om zich achter weg te stoppen.
- Studenten vinden dat er binnen Orthopedagogie veel meer aandacht is voor verschillen in gender en seksualiteit dan voor verschillen in religie en cultuur. Enerzijds hebben ze het gevoel dat de verschillen in gender en seksualiteit hen opgedrongen worden en dat er van hen verwacht wordt dat ze die accepteren (ook al ligt dat voor sommigen vanuit hun religie moeilijk; zie Tafel 1). Anderzijds hebben ze het gevoel dat docenten veelal uit onwennigheid etnisch-culturele verschillen uit de weg gaan of minimaliseren (zie Tafel 1). Die onwennigheid kan grosso modo op twee manieren verminderd worden.

- Door er als docent voor te zorgen dat je kennis hebt inzake etnisch-culturele verschillen en inzake racisme en discriminatie en door ervoor te zorgen dat je zicht hebt op wat er op dat vlak allemaal speelt in de actualiteit en de leefomgeving van studenten. Het belang van kennis kwam eerder al aan bod toen het erover ging dat het als docent belangrijk is om je eigen denkkader uit te dagen. Maar studenten met een migratieachtergrond hebben vaak het gevoel dat docenten deze stap nog niet gezet hebben en niet begrijpen waar het echt om gaat (zie Tafel 2).
- Door te zorgen voor een veilige leeromgeving (zie hoger). Binnen zo'n leeromgeving kunnen diversiteitssensitieve thema's gemakkelijker bespreekbaar gemaakt worden en kunnen minderheidsstemmen gemakkelijker aan bod komen. De houding van de docent is hier wel belangrijk. De kans dat meerderheidsstemmen sowieso aan bod komt, is groot. De taak van de docent dient er dan ook vooral uit te bestaan dat die het voor leden van minderheden veilig maakt om hun stem ook te laten horen. Ook voor de studenten uit de focusgroep dienen docenten in eerste instantie verdedigers van studenten uit minderheidsgroepen te zijn (zie Tafel 1 en 2).
- Studenten met een migratieachtergrond appreciëren het wanneer docenten reageren op ongepaste opmerkingen van klasgenoten (zie Tafel 1) maar vinden dat docenten te weinig zicht hebben op wat ze precies als microagressie ervaren, en dat ze onderschatten hoe vaak dit voorkomt (zie Tafel 2). Maar ze vinden het vooral frustrerend als docenten wel microagressie door medestudenten opmerken maar er niet tegen ingaan (zie Tafel 2). Dan voelen ze zich in de steek gelaten. Dit sluit aan bij iets wat ook reeds in de inleiding van dit rapport aan bod kwam: wil je een goede band opbouwen met studenten uit minderheden, dan moet je alert te zijn voor stereotypes, vooroordelen, discriminatie en racisme in de klas, dan moet je ingrijpen wanneer die zaken aan de oppervlakte komen en dan moet je de "daders" confronteren (Czopp et al., 2006). Studenten uit achtergestelde groepen zullen zich immers pas veilig kunnen voelen in de klas als daar geen plaats is voor discriminatie. (Duriez, 2021; Özdemir & Özdemir, 2020). Naar aanleiding van dergelijke gebeurtenissen (i.e. docenten die microagressie opmerken maar er niet tegen optreden) vragen studenten met een migratieachtergrond zich af of docenten wel vormingen over etnisch-culturele diversiteit krijgen als ze beginnen doceren (zie Tafel 2). Ze hebben immers het gevoel dat docenten vaak met blinde vlekken zitten waar ze niet mee aan de slag gaan, waardoor ze niet in staat zijn met hen in verbinding te gaan. En voor studenten (met een migratieachtergrond) is het nu erg belangrijk dat docenten met hen in verbinding gaan (zie hoger). Docenten moeten wat hen betreft meer moeite doen om hun eigen denkkader te verkennen en het referentiekader van studenten met een migratieachtergrond te (leren) kennen. Ook hier duikt het belang van kennis over etnisch-culturele diversiteit dus op.
- Studenten met een migratieachtergrond vinden het niet fijn om als vertegenwoordiger op te treden voor mensen met een vergelijkbare migratieachtergrond. Het is niet omdat je een bepaalde achtergrond hebt dat je expert bent in zaken die de docent daarmee associeert, dat je ambassadeur van die groep wil of moet zijn, of dat je graag als bron van informatie over die groep gebruikt wordt (zie Tafel 1). Op die manier wordt hun identiteit verengd tot één identiteits-as, waardoor ze bevestigd worden in hun 'anders zijn' en als de 'zij' worden weggezet in een 'wij-zij-verhouding' (zie de literatuur over 'othering'). Studenten zijn heel gevoelig voor het bestendigen van bepaalde stereotypen. Ze benadrukken dan ook dat er niet zoiets bestaat als bijvoorbeeld "de Marokkaan" en dat studenten met een-

zelfde achtergrond onderling erg kunnen verschillen (zie Tafel 3). Studenten met een migratieachtergrond vinden het daarom ook belangrijk dat docenten beseffen dat er een verschil is tussen cultuur en religie, en dat bijvoorbeeld niet iedereen met een Marokkaanse migratieachtergrond ook een Moslim is (zie Tafel 1). Ze zijn vaak terughoudend om te vertellen over hun religie of over de gewoonten en ideeën die in hun gemeenschap leven uit schrik dat ze daarmee uitgelachen zullen worden door hun klasgenoten. Maar als je als docent voldoende interesse toont in hun cultuur of religie en daar al enige kennis over hebt, dan zullen ze met plezier die kennis aanvullen door hun kennis en ervaringen te delen. Het is voor studenten met een migratieachtergrond dus OK om hen aan te spreken op hun achtergrond, onder bepaalde voorwaarden, met name (1) dat je al enige kennis hebt over hun achtergrond, (2) dat je checkt in welke mate ze zich met die achtergrond identificeren en wat die voor hen wel en niet betekent, (3) dat ze zich voldoende veilig voelen bij jou als docent en bij hun klasgenoten en (4) dat je ook actief interesse toont in hun mening of beleving als het gaat om onderwerpen die niet rechtstreeks verband houden met dat ene diversiteitskenmerk. Studenten willen immers in eerste instantie als persoon behandeld worden en niet gereduceerd worden tot één (opvallend) aspect van hun identiteit. Ze willen erkend worden in hun veelzijdigheid en hun meervoudige identiteit.

- Studenten met een migratieachtergrond vinden het leuk als docenten thema's die voor hen belangrijk zijn ter sprake brengen (zie Tafel 1 en 2), zeker als ze (onderling) van mening mogen verschillen en de kans krijgen om daar respectvol over te discussiëren. Om dat te kunnen garanderen, is het belangrijk dat je als docent kennis hebt over de thema's die je ter sprake brengt. Dat geeft studenten niet alleen het gevoel dat je oprecht geïnteresseerd bent in dat thema en het goed bedoeld, maar die kennis is tegelijk ook op een andere manier belangrijk: ze kan je als docent helpen als studenten hier toch verkeerd op zouden reageren. In dat geval kan je indien nodig als docent met behulp van die kennis (vanuit je machtspositie) op een goede manier tussenkomen en bijsturen. Sommige studenten vinden het goed wanneer docenten ook hun eigen ideeën uiten en delen, maar andere vinden dat eerder ongemakkelijk. Alles hangt wellicht af van de aard van die ideeën. Omwille van de machtspositie die docenten bekleden, hebben hun ideeën namelijk meer impact (en die impact kan positief zijn maar ook negatief; zie Tafel 1).

3.5 Conclusie

Vooraleer interventies uit te werken, wilden de betrokken docenten meer voeling krijgen met wat er op dit vlak onder studenten leeft. Daarom organiseerden ze bij wijze van voorstudie een focusgroep met 12 derdejaarsstudenten Orthopedagogie, allen met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond, om meer zicht te krijgen op wat studenten met een migratieachtergrond vinden van hoe de zaken nu lopen. Wat die studenten naar voren schoven, sloot heel goed aan bij de zaken die ook uit onze literatuurstudie naar voren kwamen. De betrokken docenten zagen alvast de meerwaarde in van deze voorstudie. Omwille van de saillantie van de docent-student-relaties, maken uitspraken van studenten veel meer indruk, waardoor de zaken die uit de literatuurstudie naar voren kwamen voor hen ook tastbaarder worden.

4 STUDIE 1

4.1 Introductie

4.1.1 Doel van de interventie

In Studie 1 werkte Bert Kwaspen binnen de opleiding Verpleegkunde voor het eerstejaarsvak “Zorg op maat: dagelijkse zorg” een interventie en een reeks onderliggende acties uit die als doel hadden een inclusieve leeromgeving te creëren en het denkkader van studenten uit te dagen. Hiermee wou de docent studenten stimuleren om zich bewust te worden van hun eigen referentiekader en om hun identiteit in te brengen in het klasgebeuren. Meer specifiek wou de docent een ‘brave space’ creëren: een klimaat waarin mensen zich voldoende veilig voelen om actief in dialoog te gaan over elkaars referentiekader en (meervoudige) identiteit. Hij koppelde dit ook aan de vakinhoud. Door het thema ‘gezondheidsbeleving’ expliciet te linken aan het thema identiteit wou de docent zijn studenten duidelijk maken dat mensen hun gezondheidsbeleving beïnvloed wordt door hun positie op verschillende identiteitsassen (zie Arikoglu et al., 2014), en dat het voor de zorgprofessional belangrijk is om hier oog en oor voor te hebben. Daartoe bracht hij zelf verschillende perspectieven rond zorg en gezondheidsbeleving in, en nodigde hij zijn studenten uit om op een begripvolle en respectvolle manier hun kijk hierop en hun beleving hierrond met de groep te delen. Zo wou hij meer in het algemeen het contact tussen studenten met een andere (etnisch-culturele) achtergrond vergroten, en een (interculturele) uitwisseling tussen studenten stimuleren opdat ze van elkaar zouden leren.

4.1.2 Waarom precies dat doel?

Ramdas et al. (2019) wijzen erop dat interventies gericht op diversiteit vaak een assimilacionistisch karakter hebben: ze zijn er vaak 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 daarom vaak een negatieve invloed op de prestaties van studenten uit minderheidsgroepen, waaronder studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond (zie ook Duriez, 2021, 2022a). Om deze negatieve invloed tegen te gaan, willen we via deze interventie alle studenten – en studenten uit minderheidsgroepen in het bijzonder (waaronder studenten met een migratieachtergrond) – het gevoel geven dat het inbrengen van hun persoonlijk referentiekader en hun persoonlijke beleving niet alleen kan, mag en gewaardeerd wordt, maar ook verrijkend is voor hun medestudenten (= voor studenten met een andere achtergrond dan die van henzelf; zie hoger).

Het vak in kwestie handelt niet expliciet over diversiteit, maar identiteit en verschillende (cultureel bepaalde) opvattingen (over zorg) lopen wel doorheen dit vak. Het doel om studenten bewust te maken van hun eigen referentiekader en meer inzicht te geven in andere referentiekaders, sluit dan ook aan bij het thema dat centraal staat in de lessen: ‘gezondheidsbeleving’. Door dit thema expliciet te linken aan het thema identiteit wou de docent aan zijn studenten duidelijk maken dat mensen hun gezondheidsbeleving beïnvloed wordt door hun positie op verschillende identiteitsassen, en dat het belangrijk is om daar als zorgprofessional expliciet aandacht voor te hebben. Tijdens belangrijke levensgebeurtenissen (zoals een geboorte of een overlijden) en in situaties waarin de gezondheid onder druk komt te staan, komt de levensbeschouwelijke en culturele identiteit immers op de voorgrond. De gezondheidsbeleving van de cliënt wordt hier in sterke mate door beïnvloed. Om een professionele zorgrelatie te kunnen

aangaan waarin persoonsgerichte zorg centraal staat, is hier oog en oor voor hebben dan ook noodzakelijk. Door dit te benadrukken, wou de docent studenten laten voelen dat verschillende (cultureel bepaalde) perspectieven wel degelijk waardevol zijn en wou de docent zijn studenten stimuleren om hun perspectief in te brengen in de les en te delen met anderen. Zo wilde de docent bereiken dat studenten van elkaar zouden leren en zo in staat zouden worden gesteld om de wereld ook vanuit andere (cultureel bepaalde) perspectieven te bekijken.

Opdat studenten vrijuit zouden durven spreken en van elkaar zouden kunnen leren, is het belangrijk om een inclusieve en veilige leeromgeving te creëren waarin het denkkader van studenten kan worden uitgedaagd (zie hoger en zie Ramdas et al., 2019). De docent wou er dan ook voor zorgen dat alle studenten zich veilig zouden voelen in hun leeromgeving. Om zich voldoende veilig te voelen om te durven spreken, is het nodig dat studenten zich thuis of op zijn minst op hun plaats voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Ramdas et al., 2019). De docent probeerde daarom actief in te zetten op het klasmanagement. Meer bepaald probeerde hij extra aandacht te hebben voor zowel de docent-student-relaties als de student-student-relaties (zie hoger).

4.1.3 Onderliggende acties

In functie van de doelstellingen van de interventie werden een reeks concrete acties uitgewerkt. Deze acties werden enkel uitgevoerd door de betrokken docent. Die gaf het vak aan één derde van de studenten. De andere twee derden volgde het vak bij één van twee andere docenten. Zij gaven het vak zoals dat voorheen gegeven werd. Qua inhoud, lesmateriaal en organisatie van de lessen was er geen verschil tussen de lessen van de drie docenten die dit vak gaven. De acties die werden uitgewerkt, worden hieronder opgesomd. Deze waren geïnspireerd door het VU Mixed classroom (Ramdas et al., 2019), deep democracy (Matheusen, 2018, 2020; Matheusen & Berg, 2021; Matheusen & de Graef, 2022) en het werk van Brazill en Ruff (2022) en De Bruyckere (2017). Concreet zette de betrokken docent voornamelijk in op het klasmanagement, en meer bepaald op de docent-student- en de student-student-relaties.

- Wat de docent-student-relaties betreft, probeerde de docent de afstand met de studenten te verkleinen door onder andere in te zetten op de volgende zaken.
 - De docent besloot voldoende tijd te spenderen aan een korte voorstelling van zichzelf, het vak, hoe hij in de lessen te werk zou gaan, en wat hij van de studenten verwacht (Brazill & Ruff, 2022). Zo kon hij al meteen een aantal voor hem belangrijke ideeën introduceren, met name dat niemand het monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid aanwezig is in een diverse groep, dat we van elkaar kunnen leren, en dat hij zelf ook open staat om te leren van zijn studenten (Matheusen, 2018, 2020; Matheusen & Berg, 2021; Matheusen & de Graef, 2022).
 - De docent besloot met naamkaartjes te werken zodat hij elke student met de roepnaam zou kunnen aanspreken (Ramdas et al., 2019). Daartoe gaf hij iedereen tijdens de eerste les een post-it. De studenten werden verzocht om hun roepnaam op die post-it te schrijven en die aan hun laptop of aan hun tafel te hangen zodat de docent hen zo zou kunnen aanspreken. De docent probeerde die naam ook telkens correct uit te spreken en liet zich corrigeren indien dat niet het geval was. De eerste weken deed de docent ook moeite om de namen te leren onthouden.
 - De docent besloot studenten willekeurig aan te duiden om op zijn vragen te antwoorden zodat iedereen aan het woord zou komen; vragen die veelal waren bedoeld om

studenten te stimuleren om hun mening of beleving te uiten (Ramdas et al., 2019). Daartoe maakte hij voor elke student een kaartje met de naam en een foto van de student in kwestie. De docent kondigde telkens aan dat hij de kaartjes ging gebruiken, trok dan een naam en stelde dan pas de vraag. De student kwam dus zelden uit de lucht vallen. Kon de student niet antwoorden, dan verduidelijkte de docent de vraag. Kwam er dan nog geen antwoord, dan zei hij: "OK, dan schakel ik een hulplijn in" en trok hij een andere naam, zonder de student te veroordelen.

- De docent besloot erover te waken dat hij studenten niet expliciet zou aanspreken omdat hun etniciteit of hun manier van kleden hem de indruk gaf dat zij een bepaalde mening zouden hebben over een bepaald lesonderwerp.
- De docent besloot bewust in te zetten op informele interacties tijdens de pauze (De Bruyckere, 2017). Voor en na de les bleef hij wat blijven plakken in de klas, waarbij hij zijn best deed om een open en bereikbare houding uit te stralen. Ook tijdens de pauzemomenten probeerde hij niet meteen weg te lopen voor een kop koffie maar in te zetten op informele babbels. Als hij bijvoorbeeld hoorde dat er veel over een bepaalde activiteit van de studentenclub gesproken werd, probeerde hij daar geïnteresseerd naar te polsen. In de afwezigheid van dergelijke gespreksonderwerpen, polste hij gewoon naar of de les voldoende boeiend was, of die niet te snel ging, of de student in kwestie een deugddoend weekend had gehad, ...
- Wat de student-student-relaties betreft, probeerde de docent positieve relaties tussen studenten te bewerkstelligen door onder andere op de volgende zaken in te zetten, en zo ook de beoogde 'brave space' te helpen installeren en bewaken.
 - De docent liet studenten regelmatig per twee samenwerken via de "think pair share" methode. Hij wou er aanvankelijk voor zorgen dat de samenwerking in wisselende samenstellingen gebeurde (en dat niet steeds dezelfde studenten samenwerkten), maar uit praktische overwegingen bleef de samenwerking beperkt tot studenten die naast elkaar zaten. Studenten die wat apart zaten, werden dan wel aangemoedigd om bij iemand te gaan zitten en een duo te vormen.
 - De docent besloot het vakinhoudelijk thema 'gezondheidsbeleving' expliciet te linken aan het thema identiteit. De docent wou zo aan zijn studenten duidelijk maken dat mensen hun gezondheidsbeleving beïnvloed wordt door hun positie op verschillende identiteitsassen (zie Arikoglu et al., 2014). Daartoe bracht hij eerst en vooral zelf verschillende perspectieven rond zorg en gezondheidsbeleving in teneinde het vertrouwen en de herkenbaarheid bij de studenten te vergroten. Daarnaast nodigde hij zijn studenten ook uit om op een open, begripvolle en respectvolle manier hun kijk hierop en hun beleving hierrond in de groep te gooien. Door op die manier als docent diversiteitsgevoelige thema's aan te halen, hoopte hij (1) erkenning te geven aan verschillende ideeën en gevoeligheden, (2) dat studenten zich gehoord zouden voelen, en (3) studenten te stimuleren om hun perspectief in te brengen. Het was vervolgens belangrijk om met die inbreng aan de slag te gaan. Dit gebeurde door die inbreng te parafraseren teneinde te checken of de docent de student goed begrepen had, door de inbreng aan te vullen met praktijkvoorbeelden die de boodschap van de student bevestigden, of door bijkomende uitleg te vragen.
- Aansluitend bij dat laatste, probeerde de docent ook te tonen hoe je op ondersteunende wijze verschillende stemmen aan bod kunt laten komen en dat er toch op een respectvolle manier met elkaar gesproken kan worden ook al verschillen de ideeën. Daartoe schonk de

docent tijdens de les in beperkte mate aandacht aan thema's in de actualiteit die erg leven onder studenten en grote emoties oproepen (bijv. het conflict tussen Israël en Palestina dat op 07/10/2023 opnieuw escaleerde). Iets wat zowel de docent-student-relaties als de student-student-relaties ten goede moest komen.

4.1.4 Huidige studie

In de huidige studie willen we eerst en vooral onderzoeken of de interventie en de bijhorende acties een invloed hadden op het welzijn en de motivatie van studenten en meer bepaald op (1) de mate waarin ze zich veilig voelen en vanuit hun eigen achtergrond durven spreken in de klas, (2) hun verbondenheid, (3) hun zelfeffectiviteit of competentiegevoel en (4) de kwantiteit van hun motivatie (i.e., de motivatiesterkte; zie Duriez, 2022a). Daarnaast waren we geïnteresseerd in de leeruitkomsten van studenten en wilden we te weten komen of zij door de lessenreeks (5) inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving, en, zo ja, (6) wat daar dan voor zorgde. Vervolgens wilden we zicht krijgen op de rol van de docent. Daartoe werd er bij de studenten gepolst naar hoe ze hun docent ervaren, en meer bepaald (7) hoe ze de houding van de docent gepercipieerd hebben en (8) hoe ze diens opvattingen gepercipieerd hebben en welk perspectief op diversiteit zij denken dat hun docent erop na houdt. Tot slot wilden we te weten komen (9) of de studenten in dit vak discriminatie hebben ervaren. Vooraleer we ingaan op de steekproef en de gebruikte metingen, gaan we in op de onderzoeksmethode, waarna we de onderzoeksvragen concreter zullen maken.

4.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen verzamelden we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Wat betreft de kwantitatieve data, werkten we met een experimenteel design waarin we de experimentele groep (= de groep studenten die het vak kreeg van de betrokken docent) vergeleken met een controlegroep (= de groep studenten die het vak kreeg van één van twee andere docenten). Wat betreft de kwalitatieve data, werden een aantal studenten uit de experimentele conditie uitgenodigd voor een focusgroep om feedback te krijgen over 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 een effect op het welzijn en de motivatie van studenten? En meer bepaald op hun psychologische veiligheid, verbondenheid, zelfeffectiviteit en motivatiesterkte? In de experimentele groep werden pogingen ondernomen om ervoor te zorgen dat alle studenten hun beleving zouden durven delen en dat studenten hun eigen beleving en die van anderen als een meerwaarde zouden gaan zien. Er werd niet alleen op psychologische veiligheid ingezet, maar ook op verbondenheid (elkaar beter leren kennen en van elkaar leren), en (zijdelings) ook op zelfeffectiviteit (door te benadrukken dat iedereen een bron van kennis is en dus ook jouw kennis waardevol is) en motivatie (door studenten meer persoonlijk bij de les te betrekken). We verwachtten dat de acties het welzijn en misschien dus ook de motivatie van studenten ten goede zouden komen. We verwachtten dus meer welzijn en motivatie vast te stellen aan het eind van het vak bij de studenten uit de experimentele groep dan bij de studenten uit de controlegroep. 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 waren op het verhogen van het welzijn en de motivatie van studenten uit kwetsbare groepen (= groepen waarvoor het vaak moeilijker is om welzijn en motivatie te ervaren in de schoolse context, zoals studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond).

- Zorgden de acties ervoor dat studenten meer inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving? Aangezien een deel van de acties expliciet daarom ondernomen werden, verwachten we dat de studenten uit de experimentele groep zullen aangeven dat ze door het volgen van dit vak meer inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving dan de studenten uit de controleconditie. Bijkomend willen we nagaan of de effecten hetzelfde zijn voor studenten met en zonder migratieachtergrond. Voor het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving 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. Omdat dit voor de docent belangrijke informatie is, wilden we ook onderzoeken welke concrete praktijken er dan precies voor gezorgd hebben dat studenten inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving.
- Hoe percipieerden studenten hun docenten op het vlak van diversiteit? Op het einde van de lessenreeks werd bij studenten gepolst naar hoe ze de houding van hun docent hebben ervaren en wat volgens hen de opvattingen en het perspectief op diversiteit is dat hun docent erop nahoudt. Aangezien het de docent die bij dit project betrokken was er om te doen was om op een betere manier om te gaan met de diversiteit in de klas, verwachten we dat studenten in de experimentele groep een positiever beeld zullen hebben van de houding en opvattingen van hun docent. Omdat een belangrijke bekommernis erin bestond ervoor te zorgen dat de lessen (ook) op maat zouden zijn van studenten uit kwetsbare groepen (waaronder studenten met een migratieachtergrond), verwachtten we dat de verschillen groter zullen zijn voor studenten met een migratieachtergrond.
- Ervaarden studenten discriminatie in het vak in kwestie? Aangezien het de docent die bij dit project betrokken was er om te doen was om beter om te gaan met de diversiteit in de klas, verwachtten we dat studenten (en vooral die met een migratieachtergrond) in de experimentele groep minder discriminatie zouden ervaren in de les.

4.2 Methode

4.2.1 Deelnemers

Alle studenten die aan het begin van Periode 1 voor de eerste keer waren ingeschreven voor het vak "Zorg op maat: dagelijkse zorg" werden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin van het vak (= op Tijdstip 1 of T1) en vier weken later aan het einde van het vak (= op Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen zij een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun veiligheid, verbondenheid, zelfeffectiviteit en motivatiesterkte. Daarnaast vroegen we de studenten ook om toestemming om de data die we in het kader van dit onderzoek verzamelden te koppelen aan de persoonsgegevens die ze bij inschrijving via de e-studentservice aan KdG verschaften (met name over het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal, en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders; andere persoonsgegevens zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding mochten we ook zonder expliciete toestemming

aan de data koppelen). Op T2 kregen ze opnieuw een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun psychologische veiligheid, verbondenheid, zelfeffectiviteit en motivatiesterkte. Daarnaast werd ook gepolst naar het inzicht dat ze verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving en naar wat er dan precies voor zorgde dat ze daar inzicht in verwierven. Tot slot werd er gepolst naar de houding van hun docent op het vlak van diversiteit (= de gepercipieerde houding van de docent), naar de opvattingen die hun docent er volgens hen op na houdt op het vlak van diversiteit (= de gepercipieerde opvattingen van de docent), en naar de mate waarin ze discriminatie ervaren in het vak in kwestie. Op T1 werden 223 studenten uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Hiervan namen er 191 deel (= 85.7%). Op T2 werden alle 223 studenten opnieuw uitgenodigd. Van deze studenten namen er 177 deel op T2 (= 79.5%). Van alle studenten namen er zo 160 op beide tijdstippen deel aan ons onderzoek (= 71.4%). We beperken de analyses tot deze studenten.

Om na te gaan of de studenten die werden weerhouden (= de studenten die op beide tijdstippen deelnamen aan ons onderzoek) representatief zijn voor de populatie, vergeleken we de studenten die werden weerhouden met de studenten die niet werden weerhouden (= de studenten die niet op beide tijdstippen deelnamen aan ons onderzoek) in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn).¹ Van de studenten die werden weerhouden hadden er 23 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 14.4%). De gemiddelde leeftijd was 17.79 jaar (SD = 6.89). Qua vooropleiding kwam 13.1% uit het BSO, 50.0% uit het TSO, 4.4% uit het KSO en 28.1% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele 'vooropleiding' geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen gegevens over waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge vooropleiding (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). Studenten die niet werden weerhouden verschilden niet significant van studenten die wel werden weerhouden qua geslacht (23.8% vs 14.4% mannen; $\chi^2(1) = 2.85$, ns), leeftijd (Mean = 20.30 en 21.58; $F(1, 221) = 1.95$, ns), maar wel qua vooropleiding (Mean = 1.89 en 2.15; $F(1, 221) = 7.05$, $p < .01$). Studenten die niet werden weerhouden verschilden dan weer niet significant van studenten die wel werden weerhouden qua proportie A-studenten (38.3% vs 26.8%; $\chi^2(1) = 2.78$, ns). De studenten die werden weerhouden waren dus iets vaker studenten met een hogere vooropleiding.

Van de 160 studenten die werden weerhouden voor ons onderzoek, kreeg 62.5% het vak zoals dat in het verleden gegeven werd (= de controleconditie; $N = 100$) en werd 37.5% onderworpen aan de acties die in het kader van dit onderzoek werden uitgewerkt (= de experimentele groep; $N = 60$). De studenten in de controleconditie verschilden niet significant van de studenten in de experimentele groep in termen van geslacht (16.0% en 11.7% mannen; $\chi^2(1) = 0.57$, ns),

¹ Een A-student voldoet aan één van volgende voorwaarden: (1) de student heeft een niet-EU15-nationaliteit, (2) één van diens ouders heeft een niet-EU15-nationaliteit, (3) twee van diens grootouders hebben een niet-EU15-nationaliteit, (4) één grootmoeder is in een niet-EU15-land geboren, of (5) de student spreekt thuis een niet-EU15 taal. De gegevens die nodig zijn deze te identificeren worden bij inschrijving bevraagd maar het verstrekken ervan is niet verplicht. Hierdoor kunnen studenten niet altijd eenduidig aan één groep worden toegewezen.

leeftijd (Mean = 21.91 en 21.02; $F(1, 158) = 0.62$, ns), vooropleiding (Mean = 2.15 en 2.15; $F(1, 158) = 0.00$, ns) en proportie A-studenten (25.8% en 28.3%; $\chi^2(1) = 0.12$, ns). De deelnemers hadden dus in beide groepen vergelijkbare kenmerken.

In de analyses waarin we ook naar de migratieachtergrond van studenten keken, beperkten we de steekproef noodgedwongen tot die studenten die hun toestemming gaven om de persoonsgegevens die nodig zijn om te bepalen of ze een A- dan wel Z-student zijn (= de gegevens inzake het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders) te koppelen aan de data die we verzamelden. Het percentage studenten dat daartoe toestemming gaf, verschilde niet significant over beide groepen (73.0% en 80.0%; $\chi^2(1) = 1.00$, ns). In de controlegroep gaven 72 studenten hiertoe hun toestemming (waaronder 20 A-studenten) en in de experimentele groep gaven 48 studenten hiertoe hun toestemming (waaronder 12 A-studenten). Binnen de groep studenten die hiervoor toestemming gaf, verschilden beide condities niet significant van elkaar in termen van geslacht (16.4% en 14.6% mannen; $\chi^2(1) = 0.07$, ns), leeftijd (Mean = 22.86 en 21.11; $F(1, 119) = 1.52$, ns), vooropleiding (Mean = 2.15 en 2.31; $F(1, 119) = 2.07$, ns) en proportie A-studenten (27.8% en 25.0%; $\chi^2(1) = 0.11$, ns). Ook binnen deze subgroep van studenten hadden de deelnemers dus in beide groepen vergelijkbare kenmerken.

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 psychologische veiligheid, verbondenheid, zelfeffectiviteit en motivatiesterkte van studenten. Daarnaast werd gepolst naar het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving en waar dat verworven inzicht aan te wijten was. Vervolgens werd gepolst naar de gepercipieerde houding van de docent en de gepercipieerde opvattingen van de docent op het vlak van diversiteit. Tot slot werd gepolst hoe vaak studenten discriminatie ervaarden in het vak in kwestie. Wat de kwalitatieve metingen betreft, werd met een beperkt aantal studenten een focusgroep gehouden en hield de docent een zelfreflectie (zie onder).

4.2.2.1 Kwantitatieve metingen

Op T1 en T2 werd via zelf-rapportering gepeild naar het welzijn en de motivatie van studenten en meer bepaald naar de psychologische veiligheid, de verbondenheid, de zelfeffectiviteit en de motivatiesterkte van studenten. Psychologische veiligheid en verbondenheid worden gebruikt als indicatoren van welzijn, zelfeffectiviteit en motivatiesterkte als indicatoren van motivatie en voorspellers van prestatie (zie Duriez, 2022a, 2022b). De items en de manier waarop die 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").

- Psychologische veiligheid werd gemeten met 8 items gebaseerd op gelijkaardige metingen (Edmondson, 1999; Schepers et al., 2008; zie ook Duriez, 2022b). Dit meet de mate waarin je veilig voelt in een bepaalde context en de mate waarin je in die context durft spreken. Na omkering van de scores op de negatief geformuleerde items (item 4, 5 en 8; waardoor negatieve scores positief werden en omgekeerd) was de interne consistentie op T1 en T2 goed (Cronbach alpha = .74 en .78). Hierop werden scores voor de psychologische veiligheid die studenten ervaren berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer psychologische veiligheid een student ervaart.

- Verbondenheid werd gemeten met 7 items en was gebaseerd op metingen van social adjustment en sense of belonging (Baker & Syrik, 1984; OECD, 2019; zie ook Duriez, 2022a). Na omkering van de scores op de negatief geformuleerde items (item 6 en 7) was de interne consistentie op T1 en T2 goed (Cronbach alpha = .84 en .87). Hierop werden scores voor verbondenheid berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer verbondenheid een student ervaart.
- Zelfeffectiviteit werd gemeten met 3 items gebaseerd op de metingen van competentie en zelfeffectiviteit (Chen et al., 2015; Sachitra & Bandara, 2017; zie ook Duriez, 2022a). De interne consistentie was goed op T1 en T2 (Cronbach alpha = .82 en .84). Hierop werden scores voor zelfeffectiviteit berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer zelfeffectiviteit een student ervaart en hoe groter het vertrouwen in diens capaciteiten en in het feit dat de beoogde uitkomst haalbaar is.
- Motivatiesterkte werd gemeten met 6 items: 3 items uit de amotivatie-schaal zoals die onder andere werd gebruikt in Vansteenkiste et al. (2009), aangevuld met 3 items die motivatie meten (zie Duriez, 2022a). Na omkering van de amotivatie-items (item 4, 5 en 6) was de interne consistentie op T1 en T2 goed (Cronbach alpha = .81 en .86). Hierop werden scores voor motivatiesterkte berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe hoger de motivatie van een student.

De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 4.1. Uit deze tabel blijkt 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 dus aan dat ze zich over het algemeen psychologisch vrij veilig voelen, dat ze zich vrij goed verbonden voelen met de andere studenten in hun klas, dat ze hun slaagkansen positief inschatten, en dat ze gemotiveerd zijn om hun studie tot een goed einde te brengen. Op T1 werden significant positieve correlaties vastgesteld tussen de welzijns- en motivatie-indicatoren. De correlaties op T2 lagen in dezelfde lijn. De correlaties tussen de meting op T1 en T2 waren voor elk construct sterk significant positief ($r > .50$), wat wijst op een grote mate van cross-temporele stabiliteit.

Daarnaast werd er op T2 gepolst naar de leeruitkomsten voor studenten en meer bepaald naar het inzicht dat zij verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving en, als ze aangaven daar inzicht in te hebben verworven, naar waar dat inzicht vandaan kwam.

- Het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving werd gemeten aan de hand van 6 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 ("1 = helemaal oneens" tot "7 = helemaal eens"). De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .80). Hierop werd voor elke student een score voor verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving berekend door de items te middelen.
- Vervolgens werd aan de studenten uit de experimentele groep gevraagd of ze hier door het volgen van het vak meer inzicht in hadden verworven. Wanneer ze "ja" antwoorden op deze vraag, kregen ze vijf mogelijke zaken aangeboden die hiervoor konden hebben gezorgd, waarvan ze vervolgens alle zaken die ze van toepassing achtten moesten aanduiden. Deze vijf mogelijke zaken zijn, samen met de manier waarop deze vraag werd ingeleid, te vinden in Appendix 1. Het betreft (1) de theoretische inhoud, (2) de specifieke voorbeelden

die de docent gaf, (3) het feit dat de docent die voorbeelden zonder waardeoordeel gaf, (4) het feit dat de docent studenten aanmoedigde om zelf voorbeelden te geven en (5) de voorbeelden gegeven door hun klasgenoten.

Het gemiddelde voor de resulterende schaal voor verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving was 4.90 (SD = 0.97). De studenten gaven dus aan dat ze dat ze door het volgen van de lessen inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving. Het verworven inzicht was sterk significant positief gerelateerd aan de psychologische veiligheid ($r = .35, p < .001$) en de motivatiesterkte ($r = .28, p < .001$), licht significant positief gerelateerd aan de zelfeffectiviteit ($r = .20, p < .05$) en niet significant gerelateerd aan de verbondenheid ($r = .12, ns$). Dit suggereert dat veiligheid ervaren en sterk gemotiveerd zijn (en in mindere mate ook zelfeffectiviteit ervaren) bijdraagt aan het verwerven van dit soort inzicht. Voor het verwerven van dit soort inzicht maakt het dan weer niet uit hoe verbonden studenten zich voelen met hun medestudenten.

Vervolgens werd gepolst naar de ervaringen van de studenten met hun docenten. Meer bepaald werd er op T2 gepolst naar de gepercipieerde houding van de docent en de gepercipieerde opvattingen van de docent inzake diversiteit. De items die werden gebruikt en de manier waarop die 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").

- De gepercipieerde houding van de docent ten aanzien van diversiteit en inclusie werd gemeten aan de hand van 18 items. Deze meting was onder andere gebaseerd op metingen van teacher support en teacher discrimination (De Leersnyder, 2019; OECD, 2019; Phalet et al., 2018; zie ook reeds Duriez, 2022a). De items konden conceptueel worden onderverdeeld in vier groepen: items aangaande de gepercipieerde inzet van de docent op een persoonlijke band (item 1-4), items aangaande de gepercipieerde aandacht voor diversiteit en inclusie in de klas en in de maatschappij (item 5-9), en items aangaande de gepercipieerde inzet op veiligheid (item 10-15) en verbondenheid (item 16-18). De interne consistentie was voor elk onderdeel goed (Cronbach alpha respectievelijk = .88, .90, .90 en .77). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een subschaal, hoe meer die persoon dit aspect van de houding van de docent als positief zag.
- De gepercipieerde opvattingen van de docent op vlak van diversiteit werden gemeten aan de hand van 12 items gebaseerd op metingen van de gepercipieerde schoolcultuur (De Leersnyder, 2019; Neville et al., 2000; Schachner et al., 2021; zie ook Duriez, 2022a). In analogie met deze metingen werd gemeten in welke mate de docent gepercipieerd wordt als iemand met een assimilationistisch, kleurenblind, pluralistisch of antiracistisch perspectief op diversiteit (zie Duriez, 2022a). De interne consistenties voor kleurenblindheid (item 4-6) en pluralisme (item 7-9) waren goed (Cronbach alpha = .82 en .88), maar die voor assimilatie (item 1-3; na omkering van de scores op item 3) en antiracisme (item 10-12) niet (Cronbach alpha = .62 en .61). In beide gevallen kon de interne consistentie verhoogd worden door 1 item weg te laten (respectievelijk item 3 en 12), maar omdat dat zou leiden tot respectievelijk de inflatie van een antwoordtendens en een reductie in de betekenis van het construct, besloten we deze items toch te weerhouden (met als nadeel dat we de resultaten die we dan hiermee verkrijgen met de nodige voorzichtigheid moeten behandelen). Hierop werd dus voor elke student een score per perspectief berekend door de bijhorende

items te middelen. Hoe hoger iemands score op een schaal, hoe meer die het bijhorend perspectief herkent in de opvattingen van de docent.

De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 4.2. Uit deze tabel blijkt 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 (behalve voor assimilatie). De studenten percipiëren dus gemiddeld genomen zowel de houding als de opvattingen van de docent als erg positief. Er werden sterk positieve correlaties vastgesteld tussen de schalen die de houding van de docent meten, wat erop wijst dat de vier theoretisch onderscheiden onderdelen van deze schaal eigenlijk samen één construct vormen, en dat de houding van docenten in essentie als positief dan wel negatief gezien wordt: de houding van een docent wordt pas echt als positief ervaren als de docent inzet op een persoonlijke band met zijn leerlingen, als die tegelijkertijd oog heeft voor diversiteit, en als die daarenboven ook inzet op zowel veiligheid als verbondenheid. We kozen er in deze studie desalniettemin voor om deze schalen in onze analyses uit elkaar te blijven houden, want conceptueel zijn de onderdelen van deze schaal toch belangrijke factoren die in theorie van elkaar onderscheiden kunnen worden. Voor wat de schalen die de gepercipieerde opvattingen van de docent wilden capteren betreft, bleek er een sterk positieve correlatie tussen kleurenblindheid en pluralisme. Beide constructen waren niet significant gerelateerd aan antiracisme en vertoonden sterk negatieve correlaties met assimilatie. Assimilatie en antiracisme waren niet significant gecorreleerd. Kleurenblindheid en pluralisme hingen samen met de perceptie van een positieve houding bij de docent (en alle afzonderlijke onderdelen daarvan), assimilatie hing samen met de perceptie van een negatieve houding bij de docent. De correlaties tussen deze schalen en de welzijnsindicatoren (i.e., veiligheid en verbondenheid), de motivatie-indicatoren (i.e., zelfeffectiviteit en motivatiesterkte) en de leeruitkomsten (i.e., inzicht in de culturele bepaaldheid van gezondheidsgedrag) zijn te vinden in Tabel 4.3. Houding (en alle afzonderlijke onderdelen daarvan) hing significant positief samen met de welzijnsindicatoren, de motivatie-indicatoren en de leeruitkomsten. Kleurenblindheid en pluralisme volgden grosso modo hetzelfde patroon. Assimilatie vertoonde het omgekeerde patroon en hing negatief samen met de meeste van deze factoren. Antiracisme hing enkel significant samen met de leeruitkomsten, en dit op positieve wijze: hoe meer studenten aangaven inzicht te verwerven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving, hoe meer zij antiracisme percipieerden.

Tot slot werd op T2 gepolst hoe vaak studenten discriminatie ervoeren in het vak in kwestie. De items bedoeld om dit te meten dienden te worden beantwoord op een 5-punten Likertschaal ("1 = nooit", "2 = zelden", "3 = soms", "4 = vaak", "5 = bijna altijd").

- De mate waarin studenten discriminatie ervaren op basis van één of meer diversiteitskenmerken (i.e., thuistaal, kennis van het Nederlands, afkomst, waarden en normen, religie of huidskleur), werd gemeten aan de hand van zes items gebaseerd op vergelijkbare metingen (De Leersnyder, 2019; Phalet et al., 2018; zie ook Duriez, 2022a). De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .92), waarop voor elke student een score voor ervaren discriminatie werd berekend door de items te middelen. Hoe hoger iemands score, hoe meer discriminatie iemand ervaart op basis van één of meer van de hogergenoemde kenmerken. Vraag 7, die polste naar andere redenen om je gediscrimineerd te voelen, werd buiten beschouwing gelaten. Veelal was het niet duidelijk wat de reden hiervoor was omdat studenten dit niet specificeerden. Deden ze dat wel, dan ging het doorgaans hetzij over één

van de eerdergenoemde kenmerken (en dan hoeven we dit niet nog eens te verrekenen) hetzij over seksualiteit en/of gender of over mentale gezondheidskwesties, maar die vallen buiten de scope van dit project.

Het gemiddelde was 1.09 (SD = 0.33), wat aangeeft dat de meeste studenten nooit discriminatie ervoeren (slechts 4 studenten scoorden hoger dan 2 – zelden – en geen enkele hoger dan 3 – soms). Ervaren discriminatie was positief gerelateerd aan de perceptie van assimilatie ($r = .22$, $p < .01$) en negatief aan de perceptie van pluralisme ($r = -.19$, $p < .05$), kleurenblindheid ($r = -.16$, $p < .05$), inzet op een persoonlijke band ($r = -.35$, $p < .001$), aandacht voor diversiteit ($r = -.23$, $p < .01$), en inzet op veiligheid ($r = -.24$, $p < .01$) en verbondenheid ($r = -.16$, $p < .05$). Discriminatie ervaren lijkt een gevolg van de houding en opvattingen van de docent, al lenen correlatieve data zich niet tot het leggen van oorzakelijke verbanden en kunnen we enkel stellen dat die zaken samengaan. Met zelfeffectiviteit was er geen significante relatie ($r = .03$, ns), maar ervaren discriminatie was negatief gerelateerd aan veiligheid ($r = -.31$, $p < .001$), verbondenheid ($r = -.19$, $p < .05$), motivatiesterkte ($r = -.27$, $p < .001$) en verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van gezondheidsgedrag ($r = -.20$, $p < .05$). Discriminatie ervaren lijkt het welzijn, de motivatie en de leeruitkomsten aan te tasten, al geldt ook hier de beperking inzake het leggen van oorzakelijke verbanden.

4.2.2.2 Kwalitatieve metingen

De studenten uit de experimentele groep werden uitgenodigd voor een focusgroep. Aan het begin van de focusgroep lichtte de docent dit onderzoeksproject toe. Vervolgens werd bij studenten gepolst welke acties of welke zaken die de docent deed volgens hen bij dit project aansloten en wat ze daarvan vonden. We kozen ervoor om de focusgroep te houden nadat het vak afgerond was en studenten hun punten hadden gekregen. Zo was er objectief gezien alvast geen belemmering meer om vrijuit te spreken. De periode waarin deze focusgroep werd gehouden (= in de 14 dagen tussen de kerstvakantie en daaropvolgende examens) zorgde ervoor dat er maar weinig studenten waren die hier tijd voor konden of wilden maken. In totaal namen dus slechts drie studenten deel aan de focusgroep: twee Z-studentes (Z1 en Z2) en één A-studente met een Marokkaanse migratieachtergrond (A1). Daarnaast reflecteerde de betrokken docent ook nog over zijn ervaringen gedurende dit project (zie verderop).

4.3 Resultaten

4.3.1 Kwantitatieve resultaten

Alvorens de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd eerst meer in detail nagegaan of de controlegroep en de experimentele groep uit vergelijkbare studenten bestonden. In dit kader onderzochten we reeds of de studenten uit beide groepen significant van elkaar verschillen in termen van bepaald achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding en proportie A-studenten). Dat was niet het geval (zie hoger). In termen van achtergrondkenmerken verschilden de studenten uit beide groepen niet wezenlijk van elkaar. Daarnaast gingen we ook nog na of beide groepen op T1 wel vergelijkbaar waren in termen van welzijn en motivatie. Op T1 verschilden de studenten in de controleconditie niet significant van de studenten in de experimentele groep in termen van psychologische veiligheid (Mean = 1.06 en 1.10; $F(1, 158) = 0.10$, ns), verbondenheid (Mean = 1.07 en 1.10; $F(1, 158) = 0.03$, ns), zelfeffectiviteit (Mean = 1.48 en 1.63; $F(1, 158) = 0.92$, ns) en motivatiesterkte (Mean = 2.28 en 2.25; $F(1, 158) = 0.05$, ns). Op vlak van welzijn en motivatie verschilden de studenten uit beide groepen

dus niet wezenlijk van elkaar. Er is dus geen enkele aanwijzing in onze data die erop wijst dat we beide groepen niet zinvol met elkaar zouden kunnen vergelijken.

Om het effect van de interventie te onderzoeken, werd via hiërarchische regressieanalyse voor alle afhankelijke variabelen of criteria onderzocht of de scores op T2 konden worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding, en of een student een A- of een Z-student is), de conditie waarin studenten terecht kwamen (0 = de controlegroep, 1 = de experimentele groep), en of het effect van de conditie waarin studenten terecht kwamen verschilt voor A- en Z-studenten. Aangezien we de informatie die nodig is om te besluiten of een student een A- dan wel Z-student is maar aan de verzamelde data mochten koppelen als een student daar expliciet zijn toestemming voor gaf, en we zo veel mogelijk studenten bij de analyses wilden betrekken, besloten we twee analyses te doen. Zo konden we het studentenaantal maximaliseren. In Analyse A werden de andere achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd en vooropleiding) toegevoegd in Stap 1A en werd de conditie toegevoegd in Stap 2. In Analyse B werd het resterende achtergrondkenmerk (i.e. of een student een A- of een Z-student is) toegevoegd in Stap 1B en werd de interactie tussen de conditie en het type student toegevoegd in Stap 3. Vooraleer de interactieterm werd berekend, werden de daartoe benodigde variabelen gestandaardiseerd. We overlopen de analyses per cluster afhankelijke variabelen (i.e., voor de welzijns- en motivatie-indicatoren, voor de leeruitkomsten, voor de perceptie van de docent, en voor ervaren discriminatie). Omdat Analyse A op een grotere steekproef gebeurde, zijn de resultaten van Analyses A de meest accurate voor Stap 1A en Stap 2. We beperken de samenvatting van de resultaten van Analyse B dan ook tot een samenvatting van de resultaten voor Stap 1B en Stap 3. De laatste stap van Analyse A is voor elke afhankelijke variabele te vinden in Tabel 4.4. De laatste stap van Analyse B is telkens te vinden in Tabel 4.5. Voor de leeruitkomsten onderzochten we daarnaast ook welke lesaspecten volgens de studenten verantwoordelijk waren voor het verworven inzicht.

4.3.1.1 Welzijn en motivatie

- Analyse A – Stap 1A was significant voor veiligheid ($\Delta R^2 = .07$; $F(3, 156) = 3.68$, $p < .05$) maar niet voor verbondenheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(3, 156) = 0.36$, ns), zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .02$; $F(3, 156) = 0.82$, ns) en motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .05$; $F(3, 156) = 2.54$, ns). Oudere studenten voelen zich veiliger in de klas dan jongere studenten (zie Tabel 4.4). Stap 2 was significant voor veiligheid ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 155) = 4.81$, $p < .05$) maar niet voor verbondenheid ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 155) = 0.09$, ns), zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 155) = 3.61$, ns) en motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 155) = 0.35$, ns). De interventie kwam (enkel) de veiligheid ten goede, niet de verbondenheid die studenten ervaren, de zelfeffectiviteit of de motivatiesterkte (zie Tabel 4.4).
- Analyse B – Stap 1B was significant voor veiligheid ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 115) = 8.07$, $p < .01$) en verbondenheid ($\Delta R^2 = .06$; $F(1, 115) = 7.38$, $p < .01$) maar niet voor zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 115) = 1.33$, ns) en motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 115) = 0.40$, ns). Z-studenten voelden zich veiliger in de klas en meer verbonden (zie Tabel 4.5). Stap 3 was niet significant voor veiligheid ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.08$, ns), verbondenheid ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.01$, ns), zelfeffectiviteit ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.02$, ns) en motivatiesterkte ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.18$, ns). De interventie had dus hetzelfde effect voor A- en Z-studenten (zie Tabel 4.5).

4.3.1.2 *Leeruitkomsten*

- Analyse A – Stap 1A was significant voor het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving ($\Delta R^2 = .06$; $F(3, 156) = 3.46$, $p < .05$). Oudere studenten verwierven hier meer inzicht in (zie Tabel 4.4). Stap 2 was ook significant ($\Delta R^2 = .05$; $F(1, 155) = 9.26$, $p < .01$). De interventie kwam dus het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving ten goede (zie Tabel 4.4).
- Analyse B – Stap 1B was niet significant voor het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 115) = 0.84$, ns). Z-studenten en A-studenten verwierven evenveel hier inzicht in (zie Tabel 4.5). Stap 3 was evenmin significant ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.18$, ns). De interventie had met andere woorden hetzelfde effect voor A- en Z-studenten (zie Tabel 4.5).

Omdat Analyse A erop wijst dat de interventie het verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving ten goede kwam, werd aan de studenten uit de experimentele conditie gevraagd of ze meer inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving hadden verworven door het volgen van het vak. Van de 60 studenten, antwoordden 56 “ja” en 4 “nee” op deze vraag. De studenten die hier bevestigend op antwoordden, kregen vervolgens vijf mogelijke praktijken aangeboden die voor dit inzicht konden hebben gezorgd. Ze moesten alle volgens hen relevante praktijken aanduiden. Voor 27 studenten kwam dit (deels) door de theoretische inhoud van het vak, voor 44 door de specifieke voorbeelden die de docent gaf, voor 35 door het feit dat de docent die voorbeelden zonder waardeoordeel gaf, voor 25 door het feit dat de docent studenten aanmoedigde om zelf voorbeelden te geven en voor 23 door de voorbeelden die werden door hun klasgenoten. Kennelijk zijn de voorbeelden die de docent geeft (en de manier waarop hij dat doet) het allerbelangrijkste, maar ook de vakinhoud en de voorbeelden die andere studenten gaven zijn belangrijk voor het leerproces.

4.3.1.3 *Perceptie van de docent*

Gepercipieerde houding van de docent

- Analyse A – Stap 1A was niet significant voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band ($\Delta R^2 = .00$; $F(3, 156) = 0.45$, ns), de gepercipieerde aandacht voor diversiteit ($\Delta R^2 = .01$; $F(3, 156) = 0.28$, ns), en de gepercipieerde inzet op veiligheid ($\Delta R^2 = .02$; $F(3, 156) = 0.94$, ns) of verbondenheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(3, 156) = 0.56$, ns). Geen van deze zaken kon worden voorspeld op basis van geslacht, leeftijd of vooropleiding (zie Tabel 4.4). Stap 2 was significant voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band ($\Delta R^2 = .10$; $F(1, 155) = 18.10$, $p < .001$), de gepercipieerde aandacht voor diversiteit ($\Delta R^2 = .11$; $F(1, 155) = 19.87$, $p < .001$) en de gepercipieerde inzet op veiligheid ($\Delta R^2 = .07$; $F(1, 155) = 12.11$, $p < .001$) en verbondenheid ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 155) = 12.93$, $p < .001$). De houding van de docent werd met andere woorden significant positiever gepercipieerd in de experimentele conditie dan in de controleconditie (zie Tabel 4.4).
- Analyse B – Stap 1B was significant voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band ($\Delta R^2 = .08$; $F(1, 115) = 10.64$, $p < .01$) en de gepercipieerde inzet op veiligheid ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 115) = 4.40$, $p < .05$) maar niet voor de gepercipieerde aandacht voor diversiteit ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 115) = 1.09$, ns) en de gepercipieerde inzet op verbondenheid ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 115) = 0.30$, ns). Z-studenten percipiëren meer inzet op een persoonlijke band

en op veiligheid dan A-studenten (zie Tabel 4.5). Stap 3 was niet significant voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 113) = 3.61$, ns), de gepercipieerde aandacht voor diversiteit ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.26$, ns) en de gepercipieerde inzet op veiligheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 113) = 0.62$, ns) of verbondenheid ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 113) = 1.62$, ns). De interventie had met andere woorden hetzelfde effect voor A- en Z-studenten (zie Tabel 4.5).

Gepercipieerde opvattingen van de docent

- Analyse A – Stap 1A was significant voor assimilatie ($\Delta R^2 = .08$; $F(3, 156) = 4.22$, $p < .01$) maar niet voor kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .02$; $F(3, 156) = 1.03$, ns), pluralisme ($\Delta R^2 = .03$; $F(3, 156) = 1.64$, ns) en antiracisme ($\Delta R^2 = .01$; $F(3, 156) = 0.66$, ns). Hoe hoger de vooropleiding, hoe minder assimilatie studenten zien (zie Tabel 4.4). Stap 2 was significant voor assimilatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 155) = 6.15$, $p < .05$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 155) = 4.51$, $p < .05$), pluralisme ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 155) = 5.23$, $p < .05$) en antiracisme ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 155) = 4.57$, $p < .05$). De studenten in de controleconditie bespeuren minder assimilatie en meer kleurenblindheid, pluralisme en antiracisme.
- Analyse B – Stap 1B was significant voor assimilatie ($\Delta R^2 = .07$; $F(1, 115) = 8.98$, $p < .01$), kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .03$; $F(1, 115) = 3.96$, $p < .05$) en pluralisme ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 115) = 4.80$, $p < .05$) maar niet voor antiracisme ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 115) = 0.19$, ns). A-studenten percipieerden meer assimilatie en kleurenblindheid dan Z-studenten en minder pluralisme (zie Tabel 4.5). Stap 3 was significant voor assimilatie ($\Delta R^2 = .04$; $F(1, 113) = 6.40$, ns) maar niet voor kleurenblindheid ($\Delta R^2 = .02$; $F(1, 113) = 1.92$, ns), pluralisme ($\Delta R^2 = .01$; $F(1, 113) = 0.63$, ns) en antiracisme ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.19$, ns). Het effect van interventie op de perceptie van assimilatie was dus anders voor A- en Z-studenten. Om dit interactie-effect te interpreteren, werden de gemiddelden van vier groepen met elkaar vergeleken: Z-studenten uit de controleconditie (Z0; $N = 52$), Z-studenten uit de experimentele conditie (Z1; $N = 36$), A-studenten uit de controleconditie; (A0; $N = 20$) en A-studenten uit de experimentele conditie (A1; $N = 12$). Een visualisatie van dit interactie-effect is te vinden in Tabel 4.6. Ondanks de kleine aantallen in sommige groepen, bleken er significante groepsverschillen te bestaan ($F(3, 116) = 10.26$, $p < .001$). Het gemiddelde van Z0 en Z1 (Mean = -1.40 en -2.38) verschilde significant van elkaar, maar het gemiddelde van A0 en A1 niet (Mean = -1.12 en -0.78). Verder waren er ook significante verschillen tussen Z1 en A0 en tussen Z1 en A1. Deze gemiddelden suggereren dat de interventie de perceptie van assimilatie van A-studenten ongewijzigd liet, maar ervoor zorgde dat Z-studenten minder assimilatie percipieerden.

4.3.1.4 Ervaren discriminatie

- Analyse A – Stap 1A was niet significant voor ervaren discriminatie ($\Delta R^2 = .02$; $F(3, 156) = 1.06$, ns). Die kon dus niet worden voorspeld op basis van geslacht, leeftijd en vooropleiding (zie Tabel 4.4). Stap 2 was evenmin significant ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 155) = 0.04$, ns). De interventie had dus geen effect op de ervaren discriminatie (zie Tabel 4.4).
- Analyse B – Stap 1B was significant voor ervaren discriminatie ($\Delta R^2 = .15$; $F(1, 115) = 21.37$, ns). A-studenten ervaren (uiteraard) meer discriminatie op basis van aan etnisch-culturele diversiteit gerelateerde kenmerken dan Z-studenten (zie Tabel 4.5). Stap 3 was niet significant ($\Delta R^2 = .00$; $F(1, 113) = 0.11$, ns). Het effect van de interventie was dus niet verschillend voor A- en Z-studenten (zie Tabel 4.5).

4.3.2 Kwalitatieve resultaten

4.3.2.1 Ervaringen van studenten

Uit het focusgesprek bleek dat studenten alvast een aantal acties opgemerkt hadden: de uitgebreide kennismaking in de eerste les, het gebruik van naamkaartjes om verschillende studenten aan bod te laten komen, het geven van voorbeelden en het inzetten van (persoonlijke) getuigenissen waarin diverse vormen van gezondheidsbeleving aan bod komen, de inzet op informele contacten, en het ter sprake brengen van en stilstaan bij actuele maatschappelijke thema's.

- De docent wou de studenten bij aanvang van de lessenreeks de boodschap geven dat ze er mochten zijn zoals ze zijn en dat hij graag aan de slag wou met de wijsheid die in de klas aanwezig is. Zo probeerde hij de meerwaarde van de diversiteit in de klas te benadrukken. Dat pikten de studenten ook op, en dat zorgde ervoor dat ze zich welkom voelden. Z1 zei hierover: "U begon niet meteen met het geven van uw les, maar u stelde uzelf voor en we kregen de boodschap dat we welkom waren en er mochten zijn zoals we zijn. Ja, het nam een heel stuk van de les in beslag, die kennismaking, maar het was fijn om te horen dat u graag aan de slag wou met het potentieel dat in de klasgroep aanwezig was en dat we altijd ervaringen mochten delen die te maken hadden met de lesinhoud." A1 vulde aan: "Het was dus niet zoals anders dat we enkel les moesten volgen. We mochten ook zelf dingen inbrengen." Daarnaast probeerde de docent duidelijk te maken dat hij ook maar een mens is met kwetsbaarheden, in de hoop dat dat de drempel zou verkleinen om persoonlijke dingen te delen. Dat werkte. A1 zei hierover: "Ik weet niet of het is omdat u ook zo bent als mens, maar door uw houding als docent voelden we ons veilig. Er was een warm gevoel en als iemand iets zei, kwam dat over alsof iedereen daar echt geïnteresseerd in was en zeker de docent. Hij gaf de indruk dat hij blij was met elke input."
- Net als uit de literatuur blijkt uit deze focusgroep dus dat het zinvol is als de docent zichzelf voorstelt en zich toont als persoon. Maar de docent is maar één persoon in de klasomgeving. De docent wou via de focusgroep ook te weten komen of er binnen de opleiding (meer) moet worden ingezet op de kennismaking tussen studenten en wat de rol van een individuele docent daarin kan zijn. De studenten zien hier zeker een rol voor de opleiding weggelegd. Z1 zei hierover: "De school heeft zeker een rol in te spelen in het verkleinen van drempels tussen studenten en in zorgen dat studenten zich veilig voelen. Moest ik altijd in grote aula's les krijgen, zou ik veel minder makkelijk met verschillende mensen een gesprek voeren. De kennismaking binnen onze klasgroep was al de eerste schooldagen gebeurd in kleinere leergroepen en dat vond ik heel belangrijk. Ik was erg bang om naar de hogeschool te komen omdat ik dacht dat we in zo'n grote groep les gingen krijgen en ik daardoor moeilijk vrienden zou kunnen maken. Maar door die kleine groepjes maakten we sneller contact. Ik merkte dat iedereen nog wat bang was en dat gaf troost." Het is dus heel belangrijk dat de opleiding de kennismaking tussen studenten faciliteert. In het vak 'Dagelijkse zorg' was die kennismaking niet echt nodig want die was al gebeurd. Toch droeg de docent in kwestie hier op zijn manier aan bij. Z2 verwoordde het als volgt: "Door het samenwerken aan kleine casussen in kleine groepjes moest je wel met elkaar praten en kwam er ook een verbinding tot stand tussen de studenten."
- De geïnterviewde studenten vonden de inzet van de naamkaartjes aanvankelijk spannend, maar al snel werd dit niet meer dan een instrument dat ervoor zorgde dat iedereen aan bod kwam. Wist je het antwoord op een vraag niet, dan was dat niet erg, en dan maakte de docent daar ook geen denigrerende opmerking over. In sommige lessen is dat in hun

beleving wel zo. En als een docent veroordelend reageert wanneer studenten niet kunnen antwoorden, wordt het klasklimaat voor de studenten al snel erg onveilig. Z2 zei hierover: "Als je een vraag stelde, kreeg je nooit de boodschap dat je dat wel al had moeten weten." A1 vulde aan: "In sommige lessen wordt er veroordelend gereageerd als iemand een vraag stelt. Dan zegt de docent dat hij dat al besproken heeft, of dat je dat al had moeten weten. Dan durf je niets meer te vragen. Ik merk wel wanneer de interesse van een docent oprecht is of gespeeld. In het tweede geval ga ik niet echt meewerken."

- De voorbeelden die de docent bracht over diverse vormen van gezondheidsbeleving, waren voor de geïnterviewde studenten herkenbaar en nodigden uit om er iets aan toe te voegen. De geïnterviewde studenten hadden het gevoel dat de docent tijd maakte voor hun verhaal en oprecht interesse toonde in wat studenten op die manier inbrachten. Z1 verwoordde dit als volgt: "Omdat u zelf vanuit uw eigen ervaring kleine verhaaltjes vertelde over de inhoud, was de stap minder groot om zelf ook iets te vertellen."
- De studenten waren enthousiast over de inzet van de docent op informele contacten. Het liet hen beseffen dat er voor de docent nog andere dingen belangrijk zijn dan enkel de leerstof. Z1 vertelde het volgende: "U had tijdens de pauze gezien dat ik op Duolingo een taalles aan het doen was. U vroeg welke taal ik studeerde en daar hebben we dan een tijdje over gesproken. Dat deed me beseffen dat u niet enkel wou spreken over de lesinhouden." De oprecht geïnteresseerde houding die de docent zo etaleerde, werd geapprecieerd, maar de studenten gaven tegelijkertijd ook aan dat het belangrijk is dat de balans niet doorschiet naar het informele. De docent mag niet te familiair worden, en de grens tussen hen en de docent moet duidelijk blijven. A1 verwoordde het als volgt: "De persoonlijke getuigenissen tijdens de les hadden meestal een link met de lesinhoud. Dat was OK en dat maakte de docent menselijk. Die link met het vak maakt het niet te informeel. Ik heb geen boodschap aan een docent die vertelt over diens problemen met partner en kinderen."
- De geïnterviewde studenten vonden het goed dat de maatschappelijke actualiteit benoemd werd en een plaats kreeg. Wanneer die dan ook nog gelinkt was aan de lesinhouden (zoals wanneer het in de media ging over de te hoge kostprijs van rusthuizen) vonden ze het niet moeilijk om hun stem daarover te laten horen. Had het niets met de vakinhoud te maken, zoals het geweld in Palestina, dan vonden ze het goed dat er aandacht aan gegeven werd, maar was er meer terughoudendheid om hun mening te geven en/of wat schrik om geconfronteerd te worden met al te uitgesproken andere meningen. A1 zei hierover: "Het is fijn dat er aandacht gegeven werd aan die gebeurtenis en dat er door KdG een open les georganiseerd werd. Iedereen kon zelf beslissen om daar naartoe te gaan. Maar als het onderwerp te gevoelig is, heb ik liever dat de focus weer naar verpleegkunde gaat." Ook hier speelt het vertrouwen in de docent en de klasgenoten een belangrijke rol. Praten over gevoelige thema's kan pas als je elkaar al voldoende kent.

In het focusgesprek gaf de docent nog aan dat hij schroom voelt om mensen uit te nodigen om hun ideeën te delen over diversiteitssensitieve onderwerpen. Hebben studenten dat graag? Willen ze wel als ambassadeur gezien worden voor "hun groep"? De geïnterviewde studenten vinden dat vervelend als ze dat gevoel krijgen wanneer er nog geen vertrouwen is opgebouwd. Als er wel al vertrouwen is en als ze weten dat een vraag oprecht is en zinvol gelinkt kan worden aan de lesinhouden, vinden ze dit niet erg en willen ze juist graag kennis over "hun groep" delen. Het feit dat vragen eerst heel ruim aan iedereen gesteld werden, vonden ze OK (bijv. "Wie wil delen hoe er thuis, in je familie of in je gemeenschap naar iets gekeken wordt?" en/of "Wat lijkt je zinvol voor andere mensen om te weten / hun perspectief te verruimen?").

4.3.2.2 Ervaringen van de docent

De docent werd tot slot gevraagd om te reflecteren over wat volgens hem de meest en minst succesvolle acties waren, welke (vlot haalbare) actie(s) hij zou aanraden aan collega-docenten die iets vergelijkbaars willen doen, en wat hij als docent geleerd heeft uit zijn deelname aan dit project. We laten per vraag de betrokken docent aan het woord.

- Wat waren voor jou de meest succesvolle acties? In vergelijking met de vorige jaren (= toen ik deze interventie niet deed) had ik het gevoel dat ik meer connectie had met de studenten. Dit kwam omdat ik hun namen ingestudeerd had, gebruik maakte van de naamkaartjes en tijd spendeerde aan informele babbels voor en na de les en tijdens de pauze. Het feit dat ik zelf meerstemmigheid binnenbracht door (geen stereotype) voorbeelden te geven over het belang van identiteit in het kader van de gezondheidsbeleving, riep vaak herkenbaarheid en erkenning op. Daardoor kwamen er ook meer persoonlijke getuigenissen. Mijn uitgebreidere inleiding op het vak en de meer uitgebreide voorstelling van mezelf en wat ik belangrijk vind (i.e., dat niemand een monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid zit in een diverse groep, dat iedereen van elkaar kan leren, en dat ik daar zelf ook open voor sta) hebben zeker geholpen aan de creatie van een brave space.
- Wat waren voor jou de minst succesvolle acties? Alle interventies waren zinvol en hadden een positief effect, maar ik merkte dat het een uitdaging was om elke les opnieuw in te zetten op diezelfde interventies of nieuwe dingen te proberen. Het lesprogramma was sowieso inhoudelijk al erg overladen, waardoor er niet veel ruimte was voor dialoog, kennismaking met de studenten en het dieper ingaan op meerstemmigheid die van nature uit aanwezig is in de klas. Te vaak dezelfde interventies herhalen is contraproductief omdat het dan zowel voor de docent als voor de studenten voorspelbaar en saai wordt.
- Indien je collega's een actie zou aanbevelen, welke zou dat zijn? De naamkaartjes als hulpmiddel om studenten willekeurig bij de les te betrekken en hen zo een stem te geven.
- Wat heb je als docent geleerd uit je deelname aan dit project? Dat connectie maken met studenten op formele en informele wijze echt helpt om het klasmanagement te ondersteunen en een brave space te creëren. Je opstellen als lerend persoon – ook al ben je zelf de docent – en gebruik maken van de wijsheid in de groep, brengt de student en docent dichter bij elkaar. Vanuit die connectie moet je dan wel diversiteitsgevoelig en inclusief handelen en indien nodig grenzen stellen en bewaken om die brave space intact te houden. Het helpt ook om belangrijke gebeurtenissen uit de actualiteit aan te halen. Zo kan je polsen naar wat er onder studenten leeft en kan je tonen dat je ruimte wil maken voor de beleving van studenten en aandacht wil hebben voor de aanwezige diversiteit.

De docent vond zijn inspanningen om een goede klassfeer te creëren en om meerstemmigheid en diversiteit binnen te brengen in de les alvast succesvol. Hij stipt daarbij aan dat het in een vak dat inhoudelijk al volgepropt is niet evident is om ruimte te maken om elkaar te leren kennen en dieper in te gaan op de aanwezige diversiteit. Aan collega's zou hij alvast aanraden om met naamkaartjes te werken en ervoor te zorgen dat iedereen aan het woord komt, dat iedereen een stem krijgt en dat niemand zich geïsoleerd moet voelen. Wat hij vooral onthoudt uit zijn deelname aan dit project is dat connectie maken met studenten (op formele en informele wijze) helpt om het klasmanagement te ondersteunen en om een brave space te creëren, en dat het de docent en de studenten dichter bij elkaar brengt als je je als docent opstelt als iemand die ook iets kan en wil leren van de wijsheid die in de klas aanwezig is.

4.4 Discussie

De betrokken docent deed in het kader van deze studie een poging om zijn eigen houding onder de loop te nemen en om een interventie en een reeks bijhorende acties uit te werken waaraan zijn studenten (maar niet die van zijn parallel-collega's) onderworpen werden. De acties die de docent uitwerkte waren geïnspireerd door het VU Mixed classroom (Ramdas et al., 2019), deep democracy (Matheusen, 2018, 2020; Matheusen & Berg, 2021; Matheusen & de Graef, 2022) en het werk van Brazill en Ruff (2022) en De Bruyckere (2017) en waren erop gericht om een inclusieve leeromgeving te creëren waarin studenten zich veilig en thuis zouden voelen en hun identiteit zouden durven inbrengen in het klasgebeuren. Op die manier, en door het thema "identiteit" expliciet te linken aan het thema "gezondheidsbeleving" dat centraal staat in de les, hoopte de docent dat zijn studenten zich meer bewust zouden worden van hun eigen denk- en referentiekader en het feit dat het voor een zorgprofessional belangrijk is om oog te hebben voor de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving. In deze studie wilden we het effect van het onder de loop nemen van de eigen houding en het effect van de geplande interventie en de bijhorende acties nagaan. In eerste instantie wilden we onderzoeken of de docent in de experimentele conditie anders gepercipieerd werd dan zijn collega's in de controleconditie: (1) hoe percipieerden studenten de houding van hun docent en (2) hoe percipieerden studenten diens opvattingen inzake diversiteit? Daarnaast wilden we te weten komen of de interventie en de bijhorende acties een invloed hadden op het welzijn en de motivatie van studenten en meer bepaald op (3) de mate waarin ze zich veilig voelen en vanuit hun achtergrond durven spreken in de klas, (4) hun verbondenheid, (5) hun zelfeffectiviteit en (6) hun motivatiesterkte. Vervolgens wilden we te weten komen (9) of de studenten door de interventie en de bijhorende acties minder discriminatie gingen ervaren in de klas. Tot slot wilden we ook nog te weten komen of de studenten door de interventie (8) inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van gezondheidsbeleving, en, zo ja, (9) welke lesaspecten daar dan voor zorgden.

Uit de kwantitatieve data bleek dat de docent anders werd gepercipieerd in de experimentele conditie dan in de controleconditie. Vooreerst werd de houding van de docent als positiever ervaren in de experimentele conditie, en dit zowel door A- als door Z-studenten. In de experimentele conditie percipieerden de studenten meer aandacht voor diversiteit en meer inzet op een persoonlijke band, op veiligheid en op verbondenheid. Deze resultaten lagen in de lijn der verwachtingen, al hadden we gedacht dat de positievere houding van de docent vooral A-studenten zou opvallen, maar Z-studenten merkten dit in dezelfde mate op. Z-studenten percipieerden over het algemeen meer inzet op een persoonlijke band en op veiligheid dan A-studenten; een discrepantie die bleef bestaan in de experimentele conditie. De interventie zorgde dus voor alle studenten voor een betere persoonlijke band met de docent en voor meer veiligheid, maar verkleinde de discrepantie tussen A- en Z-studenten op die vlakken niet. Voor A-studenten bleef het dus ook in de experimentele conditie, ondanks het feit dat hier een stap in de goede richting wordt gezet, moeilijker dan voor Z-studenten om de inzet van de docent op veiligheid en een goede persoonlijke band te zien. Wellicht heeft dat te maken met het feit dat A-studenten in het verleden vaker slachtoffer van onbegrip en zelfs discriminatie zijn geweest, waardoor zij zich uit zelfbehoud wat argwanender zijn. Extra analyses toonden wel aan dat ook de A-studenten de inzet van de docent op een goede band en op veiligheid opmerken. De gemiddelde score voor de inzet op een persoonlijke band was 1.39 voor de A-studenten in de controleconditie en 2.28 voor de A-studenten in de experimentele conditie en de gemiddelde score voor inzet op veiligheid was 1.03 voor de A-studenten in de controleconditie en 2.50 voor de A-

studenten in de experimentele conditie. In beide gevallen liggen de scores hoger dan 0 (= het neutrale punt van die schaal). Of de score daar significant van afwijkt, werd niet onderzocht omwille van de kleine aantallen. Naast de houding van de docent werden ook diens opvattingen inzake diversiteit positiever geïnterpreteerd in de experimentele conditie, en dit zowel door A- als door Z-studenten. De studenten in de experimentele conditie bespeurden minder assimilatie en meer pluralisme en antiracisme, maar ook meer kleurenblindheid. Dat laatste is niet per se positief (zie Duriez, 2022a), al lijkt dat hier wel zo te zijn, want studenten die meer kleurenblindheid zagen, waren ook positiever over de houding van de docent. Wat zij als kleurenblindheid zagen, was dus allicht in eerste instantie "onpartijdigheid". A-studenten percipieerden over het algemeen meer assimilatie en kleurenblindheid (iets waar zij extra gevoelig voor zijn omdat kleurenblindheid in hun ogen soms gebruikt wordt als legitimatie om thema's uit de weg te gaan die voor hen belangrijk zijn; zie 3.4) en minder pluralisme dan Z-studenten. Ook al zorgde de interventie in het algemeen dus voor een positievere perceptie van de opvattingen van de docent, toch bleef de discrepantie tussen A- en Z-studenten bestaan. Het interactie-effect voor assimilatie wijst er zelfs op dat die discrepantie groter wordt door de interventie. Niet omdat A-studenten hierdoor meer assimilatie gaan zien (hun perceptie blijft ongewijzigd) maar omdat de Z-studenten nog minder assimilatie gaan zien. Hier moet natuurlijk aan toegevoegd worden dat ook de A-studenten erg weinig assimilatie percipieerden: ook hun gemiddelde lag in beide condities onder 0 (= het neutrale punt van die schaal; zie Tabel 4.6).

Uit de kwantitatieve data bleek verder nog dat de interventie een hoofdeffect had op de psychologische veiligheid van de studenten. De studenten in de experimentele conditie rapporteerden significant meer veiligheid dan de studenten in de controleconditie; een effect dat zich zowel voor A- als Z-studenten voordeed. Dit resultaat lag in de lijn der verwachtingen, al hadden we gedacht dat de interventie vooral het veiligheidsniveau van de A-studenten zou verhogen. Dit was echter niet het geval en Z-studenten hadden hier evenveel baat bij. De interventie had echter tegen onze verwachtingen in geen impact op de verbondenheid die studenten ervaren, en ook niet op hun zelfeffectiviteit en motivatiesterkte. De interventie beïnvloedde noch de verbondenheid, de zelfeffectiviteit en de motivatiesterkte van A-studenten noch die van Z-studenten. Over het algemeen voelden A-studenten zich minder veilig en verbonden dan Z-studenten, een discrepantie die bleef bestaan in de experimentele conditie. Voor A-studenten bleef het dus ook in de experimentele conditie, ondanks het feit dat hier in termen van veiligheid een stap in de goede richting wordt gezet, moeilijker om zich veilig en verbonden te voelen dan voor Z-studenten, iets waarvan we ook hier weer vermoeden dat dit met hun ervaringen uit het verleden te maken heeft. Over het algemeen ervoeren A-studenten (uiteraard) meer discriminatie op basis van aan etnisch-culturele diversiteit gerelateerde kenmerken dan Z-studenten. Deze discrepantie bleef ook in de experimentele conditie bestaan, ondanks de pogingen om de klas voor iedereen zo veilig mogelijk te maken. Maar hier moet aan toegevoegd worden dat het niveau van ervaren discriminatie over de hele lijn erg laag lag (zie hoger). De interventie had tot slot een duidelijke impact op het inzicht dat studenten verwierven in de culturele bepaaldheid van gezondheidsbeleving. Zowel de A- als de Z-studenten verwierven hier in de experimentele conditie significant meer inzicht in dan in de controleconditie en A- en Z-studenten verschilden op dit vlak niet van elkaar. Deze resultaten lagen in de lijn der verwachtingen, al hadden we gedacht dat A-studenten al meer inzicht op dit vlak zouden hebben, waardoor vooral Z-studenten inzicht zouden verwerven. Dit laatste is echter niet het geval: de inspanningen van de docent kwamen het inzicht van A- en Z-studenten in gelijke mate ten goede. Volgens de studenten waren de voorbeelden die de docent gaf, en de manier waarop hij dat deed – met

name zonder te (ver)oordelen – hiervoor verantwoordelijk, maar ook de vakinhoud en de voorbeelden die andere studenten gaven vonden ze belangrijk in hun leerproces.

Een beperking van de huidige studie is natuurlijk het relatief kleine studentenaantal. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt (zoals eerder reeds aangegeven, zaten er maar 20 A-studenten in de controleconditie en zaten er slechts 12 A-studenten in de experimentele conditie). We moesten in sommige gevallen dus noodgedwongen wel erg kleine groepen met elkaar vergelijken, wat de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Om te onderzoeken of de resultaten 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 en we zicht krijgen op welke acties verantwoordelijk zijn voor de geobserveerde effecten.

Omdat het onderzoeksdesign niet toeliet om de effecten van de verschillende acties van elkaar te onderscheiden, werden de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data. Daartoe organiseerde de docent een focusgroep en reflecteerde hij over zijn inspanningen. Aan de hand van de vragen die hij in de focusgroep stelde, wou de docent zicht krijgen op of studenten zijn acties hadden opgemerkt en, zo ja, wat ze daarvan vonden. Uit dit gesprek bleek dat studenten alvast een aantal acties opmerkten: de uitgebreide kennismaking, het gebruik van naamkaartjes om verschillende studenten aan bod te laten komen, het geven van voorbeelden van diverse vormen van gezondheidsbeleving, de inzet op informeel contact, en het inbrengen van de actualiteit. De uitgebreide kennismaking verkleinde de afstand tot de docent; het zorgde ervoor dat studenten zich welkom voelden en dat ze oprechte interesse van de docent in hun persoon voelden. Het gebruik van de naamkaartjes viel in de smaak, temeer omdat de docent studenten die niet konden antwoorden met respect behandelde. Het aan bod brengen van verschillende vormen van gezondheidsbeleving zorgde bij studenten voor herkenning, en zorgde er – in combinatie met het gevoel dat de docent oprecht in hun beleving geïnteresseerd was – toe dat ze gemakkelijker iets van zichzelf in durfden brengen in de les. De studenten waren ook blij met de inzet van de docent op het informele (al voegen ze hier wel aan toe dat een docent daar niet in mag overdrijven) en het feit dat die af en toe iets uit de actualiteit inbracht. Dit laatste viel vooral in de smaak wanneer dit rechtstreeks gerelateerd was aan de lesinhoud en wanneer er al vertrouwensbanden waren opgebouwd tussen de docent en de studenten en tussen de studenten onderling. Wanneer er nog geen vertrouwensbanden waren of wanneer die actualiteit niet direct gerelateerd was aan de lesinhoud (bijv. wanneer het ging over de situatie tussen Israël en Palestina), voelden studenten zich daar minder comfortabel bij. Zelf vond de docent zijn inspanningen om van meet af aan een goede klassfeer te bekomen door zichzelf voor te stellen en duidelijk te maken wat voor hem belangrijk is (i.e., dat niemand een monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid zit in een diverse groep, dat iedereen van elkaar kan leren, en dat hij daar zelf ook open voor staat) en om meerstemmigheid binnen te brengen de meest succesvolle acties. Aan collega's zou hij aanraden om ook met naamkaartjes te werken om zo te zorgen dat iedereen (willekeurig) aan het woord komt, waardoor iedereen een stem krijgt en niemand zich geviseerd voelt. Wat hij vooral onthoudt uit zijn deelname aan dit project is dat connectie maken met studenten (zowel op formele als op informele wijze) helpt om een klassfeer te bekomen waarin studenten persoonlijke zaken durven inbrengen, en dat het de afstand tot je studenten kleiner maakt als je je opstelt als iemand die ook iets kan en wil leren van de wijsheid en diversiteit die van nature uit in de klas aanwezig is.

4.5 Conclusie

In Studie 1 wilden we nagaan wat het effect van de interventie (= het geheel van de acties die in de experimentele conditie werden ondernomen om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig en thuis zouden voelen in de klas, dat ze hun identiteit zouden durven inbrengen en dat ze oog zouden krijgen voor de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving) was op een aantal afhankelijke variabelen (i.e., hun perceptie van de houding en opvattingen van de docent, hun psychologische veiligheid, verbondenheid, zelfeffectiviteit en motivatiesterkte, de mate waarin ze discriminatie ervaren en de mate waarin ze inzicht verwerven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving). Dit effect werd in eerste instantie onderzocht via kwantitatieve data. Daaruit bleek dat de houding en de opvattingen van de docent positiever werden gepercipieerd in de experimentele conditie dan in de controleconditie. Grosso modo gold dit voor A- en Z-studenten, al was er ook één differentieel effect: de verminderde perceptie van assimilatie in de experimentele conditie bleef beperkt tot Z-studenten. Maar ondanks het feit dat zowel de houding als de opvattingen inzake diversiteit van de docent positiever werden gepercipieerd in de experimentele conditie, bleven de concrete effecten van de interventie – die niet alleen bestaat uit concrete acties maar ook uit de manier waarop de docent zich opstelt – vrij beperkt. Voor wat welzijn en motivatie betreft, had de interventie enkel een effect op de mate waarin studenten veiligheid ervoeren, maar niet op de mate waarin ze zich verbonden voelden en ook niet op de mate waarin ze motivatie of zelfeffectiviteit ervoeren. Ook op de mate waarin ze discriminatie in de klas ervaren, had de interventie geen effect. Wel had de interventie een positief effect op de leeruitkomsten: de interventie zorgde ervoor dat studenten inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving. Vooral de voorbeelden die de docent gaf leken daartoe aan de basis te liggen, maar ook de voorbeelden ingebracht door medestudenten en de vakinhoud in het algemeen leken studenten te helpen in hun leerproces. Om meer zicht te krijgen op het effect van de individuele acties, werden de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data. Meer bepaald hield de docent een focusgroep met enkele studenten en reflecteerde hij over zijn inspanningen. Uit de focusgroep kwam naar voren dat de meeste acties die de docent ondernam potentieel effectief waren: zowel de uitgebreide kennismaking, het gebruik van naamkaartjes om verschillende studenten aan bod te laten komen, het geven van voorbeelden van diverse vormen van gezondheidsbeleving, de inzet op informeel contact, als het ter sprake brengen van de actualiteit werden door de geïnterviewde studenten opgemerkt en als effectief ervaren. Zelf vond de docent zijn inspanningen om meteen een goede klassfeer te bekomen door zichzelf voor te stellen en duidelijk te maken wat voor hem belangrijk is (i.e., dat niemand een monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid zit in een diverse groep, dat iedereen van elkaar kan leren, en dat hij daar zelf ook open voor staat) en het effectief inbrengen van meerstemmigheid de meest succesvolle acties. Aan collega's zou hij aanraden om ook met naamkaartjes te werken om te zorgen dat iedereen aan het woord komt; hierdoor krijgt iedereen een stem en hoeft niemand zich geviseerd te voelen. Wat hij vooral onthoudt, is dat connectie maken met studenten (zowel op formele als op informele wijze) helpt om een klassfeer te bekomen waarin studenten persoonlijke zaken durven inbrengen, en dat het de afstand tot de studenten verkleint als je je als docent opstelt als iemand die ook iets kan en wil leren van de wijsheid die in de klas aanwezig is.

Tabel 4.1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de welzijns- en motivatie-indicatoren op T1 en T2 en hun onderlinge correlaties

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07
01. T1 Veiligheid	1.07 ³	0.87							
02. T1 Verbondenheid	1.09 ³	1.07	.58 ³						
03. T1 Zelfeffectiviteit	1.53 ³	0.96	.24 ²	.20 ¹					
04. T1 Motivatiesterkte	2.27 ³	0.88	.26 ³	.29 ³	.34 ³				
05. T2 Veiligheid	1.48 ³	0.81	.59 ³	.47 ³	.36 ³	.36 ³			
06. T2 Verbondenheid	1.45 ³	1.07	.46 ³	.60 ³	.31 ³	.19 ¹	.60 ³		
07. T2 Zelfeffectiviteit	1.48 ³	0.96	.22 ²	.17 ¹	.67 ³	.25 ²	.34 ³	.25 ²	
08. T2 Motivatiesterkte	2.36 ³	0.76	.24 ²	.19 ¹	.33 ³	.61 ³	.46 ³	.30 ³	.38 ³

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

Tabel 4.2. Gemiddelden en standaarddeviaties van de gepercipieerde houdingen en opvattingen van docenten en hun onderlinge correlaties

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07
01. Persoonlijke band	2.04 ³	0.86							
02. Aandacht diversiteit	1.75 ³	0.99	.75 ³						
03. Inzet op veiligheid	1.47 ³	1.01	.75 ³	.81 ³					
04. Inzet op verbondenheid	1.14 ³	1.09	.64 ³	.67 ³	.77 ³				
05. Assimilatie	-1.37 ³	1.22	-.31 ³	-.29 ³	-.32 ³	-.18 ³			
06. Kleurenblindheid	1.71 ³	1.08	.40 ³	.41 ³	.51 ³	.35 ³	-.44 ³		
07. Pluralisme	1.70 ³	1.03	.42 ³	.42 ³	.50 ³	.32 ³	-.50 ³	.77 ³	
08. Antiracisme	0.36 ³	1.07	.08	.11	.10	.04	.04	.06	.11

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

Tabel 4.3. De correlaties tussen houdingen en opvattingen van docenten enerzijds en welzijn, motivatie en leeruitkomst anderzijds

Meting	Veiligheid	Verbondenheid	Zelfeffectiviteit	Motivatiesterkte	Inzicht
01. Persoonlijke band	.53 ³	.26 ³	.27 ³	.41 ³	.27 ³
02. Aandacht diversiteit	.49 ³	.30 ³	.24 ²	.33 ³	.29 ³
03. Inzet op veiligheid	.59 ³	.45 ³	.30 ³	.37 ³	.28 ²
04. Inzet op verbondenheid	.48 ³	.34 ³	.27 ³	.21 ²	.20 ¹
05. Assimilatie	-.40 ³	-.22 ²	-.09	-.22 ²	-.37 ³
06. Kleurenblindheid	.42 ³	.30 ³	.12	.26 ³	.17 ¹
07. Pluralisme	.46 ³	.32 ³	.23 ²	.32 ³	.24 ²
08. Antiracisme	-.01	-.12	.11	-.05	.18 ¹

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

Tabel 4.4. Analyse A: Het effect van de interventie op de criteria (N = 160)

Criteria	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Conditie
01. Veiligheid	.09	.03	.27 ³	.07	.17 ¹
02. Verbondenheid	.01	-.08	.03	-.03	.02
03. Zelfeffectiviteit	.04	.06	-.02	.12	.15
04. Motivatiesterkte	.05	-.11	.19 ¹	.10	.05
05. Verworven inzicht	.12	-.08	.22 ²	.14	.23 ²
06. Persoonlijke band	.11	.07	.08	.03	.32 ³
07. Aandacht diversiteit	.12	-.05	.05	-.04	.34 ³
08. Inzet op veiligheid	.09	.01	.14	-.04	.27 ³
09. Inzet op verbondenheid	.09	.01	.07	-.09	.28 ³
10. Assimilatie	.11	.08	-.07	-.26 ³	-.19 ¹
11. Kleurenblindheid	.05	-.08	.13	.04	.17 ¹
12. Pluralisme	.06	-.04	.10	.15	.18 ¹
13. Antiracisme	.04	.11	-.05	-.03	.17 ¹
14. Ervaren discriminatie	.02	-.04	-.05	-.13	.02

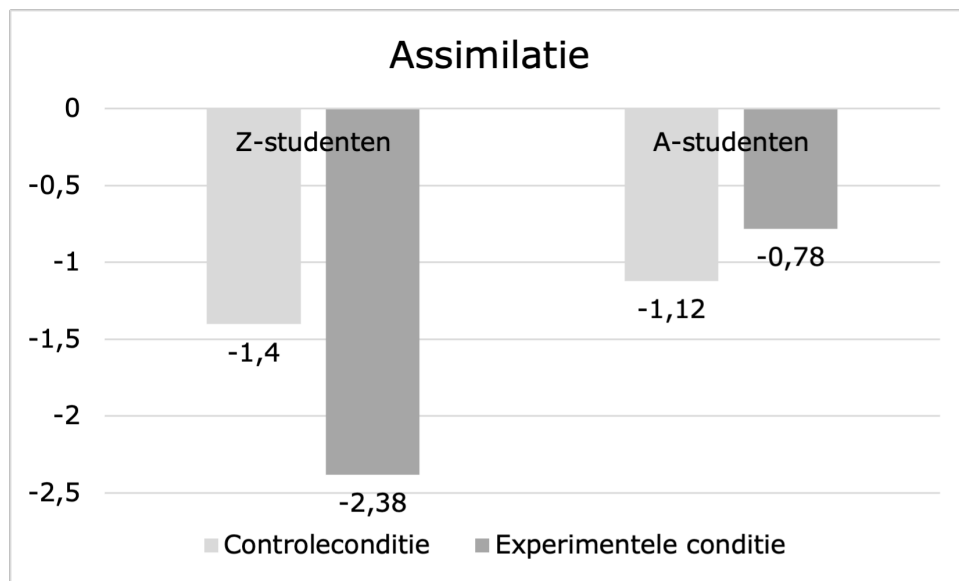
Noot: R² verwijst naar de variantie in de criteria die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd en educatie) en de conditie. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.5. Analyse B: Het effect van de interventie op de criteria (N = 121)

Criteria	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Z vs A	Conditie	Interactie
01. Veiligheid	.16	.07	.23 ¹	-.09	-.25 ²	.19 ¹	-.03
02. Verbondenheid	.07	-.04	-.03	-.11	-.25 ²	-.02	-.01
03. Zelfeffectiviteit	.05	.14	-.06	.15	.11	.05	.01
04. Motivatiesterkte	.05	-.12	.19 ¹	.04	-.06	.04	.04
05. Verworven inzicht	.12	.01	.20 ¹	.09	-.08	.26 ²	-.04
06. Persoonlijke band	.25	.17	-.01	-.13	-.28 ³	.34 ³	.16
07. Aandacht diversiteit	.15	.01	-.00	-.17	-.09	.36 ³	.04
08. Inzet op veiligheid	.13	.08	.09	-.16	-.19 ¹	.25 ³	.07
09. Inzet op verbondenheid	.14	.09	.03	-.18 ¹	.04	.31 ³	.12
10. Assimilatie	.22	.03	-.02	-.07	.27 ²	-.24 ²	.22 ¹
11. Kleurenblindheid	.07	.01	.03	-.15	.19 ¹	.14	-.13
12. Pluralisme	.08	.07	-.01	.01	-.20 ¹	.17	-.08
13. Antiracisme	.05	.14	-.08	-.06	.07	.15	-.04
14. Ervaren discriminatie	.17	-.10	-.04	.12	.40 ³	-.07	-.03

Noot: R² verwijst naar de variantie in de criteria die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd en educatie en of iemand een Z- dan wel een A-student is), 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 beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 4.6. Visualisatie van het interactie-effect voor gepercipieerde assimilatie



5 STUDIE 2

5.1 Introductie

5.1.1 Doel van de interventie

In Studie 2 werkte Hakim El Faissouni binnen de opleiding Orthopedagogie een paar korte interventies uit die als doel hadden de denkkaders van studenten uit te dagen door hen kennis over en empathie voor andere referentiekaders bij te brengen. Een eerste interventie richtte zich op de controverse rond Zwarte Piet, een tweede op het conflict tussen Israël en Palestina (zie hoger). Beide interventies hadden gelijkaardige doelen: (1) studenten inzicht bijbrengen in een bepaalde problematiek, (2) erkenning geven aan de beleving van studenten die erg (in hun identiteit) geraakt worden door een bestaande situatie (= vaak maar zeker niet uitsluitend studenten met een specifieke migratieachtergrond), en (3) empathie opwekken voor mensen die door deze situatie erg geraakt worden. Het bredere leereffect dat de docent hoopte te genereren, is (1) dat studenten gaan beseffen dat, als je standpunten waar je niet vertrouwd mee bent echt wil begrijpen, je daar moeite voor moet doen, en (2) dat ze gaan beseffen dat je daartoe vaak op een constructieve manier in dialoog moet kunnen gaan met mensen waarmee je van mening verschilt. Naast deze interventies was de docent in kwestie (een docent die zelf een recente, niet-Westerse migratieachtergrond heeft) ook geïnteresseerd om van studenten te horen welke aspecten van zijn (vermeende) (expliciete en/of impliciete) attitudes en vaardigheden werkzaam zijn. Hoe ervaren studenten hem als docent? Welke attitudes en vaardigheden merken zij op? En welke impact hebben die attitudes en vaardigheden op hun veiligheid, hun verbondenheid, hun motivatie en hun zelfeffectiviteit?

5.1.2 Waarom precies dat doel?

Wanneer mensen empathie, medeleven en bezorgdheid voelen, reageren ze gunstiger, behulpzamer en minder bevooroordeeld, niet alleen tegenover die persoon, maar ook tegenover andere mensen die tot de groep behoren waar die persoon deel van uitmaakt. De empathie, het mededogen en de zorgzaamheid die ze zo leren, en de nieuwsgierigheid naar de redenen achter de emoties van anderen, kunnen zich vervolgens uitbreiden naar andere mensen en andere situaties (Beelmann & Heinemann, 2014; Duriez, 2021; Miklikowska, 2018; Sidanius et al., 2013). Doorgaans wordt empathie als een multidimensionaal concept gezien, met een emotionele dimensie (i.e., medeleven voelen en tonen) en een cognitieve dimensie (i.e., je kunnen verplaatsen in andermans perspectief; Davis, 1983; Miklikowska et al., 2011; Soenens et al., 2007). Omdat de cognitieve dimensie als gemakkelijker aan te leren wordt beschouwd, zetten empathie-trainingsprogramma's vaak vooral hierop in. Dergelijke programma's blijken doorgaans vrij effectief, wat erop wijst dat je empathie wel degelijk kunt aanleren (Van Berkhout & Malouff, 2016). Maar om je te kunnen verplaatsen in andermans perspectief en om empathie te kunnen voelen, is het dus nodig dat je voldoende zicht krijgt op het perspectief van die ander. Het was de docent er dus om te doen het denk- en referentiekader van studenten uit te dagen door hen een ander perspectief aan te reiken, hen de kans te geven om dat perspectief beter te leren begrijpen en hen zo tot meer begrip voor dat perspectief te brengen.

Om studenten meer inzicht te geven in een bepaalde problematiek en om hen meer zicht te doen krijgen op een voor velen van hen relatief onbekend perspectief, deed de docent twee dingen: hij bracht zelf kennis aan en maakte gebruik van de bestaande diversiteit in zijn klas

om kennis te verspreiden. Voor het eerste maakte hij, aansluitend bij de kennis over etnische, linguïstische, religieuze, raciale en migratie-gerelateerde verschillen in de samenleving (= "general diversity knowlegde"; Dursun et al., 2022) en de "racismewijsheid" (Charkaoui, 2020) waar we het reeds over hadden, gebruik van video's die hij dan toelichtte (zie onder). Voor het laatste kwam het erop aan om ervoor te zorgen dat de verschillende perspectieven die in de klas aanwezig zijn maximaal konden worden aangewend om de leerervaring van alle studenten optimaal te verrijken (zie hoger en zie o.a. Ramdas et al., 2019). Opdat studenten hun eigen perspectief zouden durven delen – een noodzakelijke voorwaarde opdat studenten van elkaar zouden kunnen leren – is het belangrijk om een veilige leeromgeving te creëren (Ramdas et al., 2019). De docent wou er dan ook voor zorgen dat alle studenten zich veilig zouden voelen in de klas. Om zich voldoende veilig te voelen en te durven spreken, is het nodig dat studenten zich thuis voelen: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen (Ramdas et al., 2019). De docent had het gevoel dat hij sowieso al inzet op het klasmanagement en dat hij sowieso al de nodige aandacht probeert te hebben voor zowel de docent-student- als de student-student-relaties. Daarenboven probeert de docent zijn studenten ook sowieso al het gevoel te geven dat het inbrengen van hun persoonlijk referentiekader en hun persoonlijke beleving niet alleen kan, mag en gewaardeerd wordt, maar ook verrijkend is voor hun medestudenten (= voor studenten met een andere achtergrond dan die van henzelf). Daarom werden hierrond geen expliciete extra acties gepland of uitgewerkt.

Naast deze interventies, was de docent in kwestie (een docent die zelf een recente, niet-Westerse migratieachtergrond heeft) – aansluitend bij het voorgaande – erg geïnteresseerd om van zijn studenten te horen welke van zijn (vermeende) (expliciete en/of impliciete) attitudes en vaardigheden studenten opmerken en welke ervoor zorgen dat studenten zich veilig en verbonden voelen en meer motivatie en zelfeffectiviteit ervaren. Hier meer zicht op krijgen zou voor de docent in kwestie helpend zijn om in de toekomst meer expliciet en bewust op bepaalde attitudes en vaardigheden in te zetten. Daarnaast, en aansluitend bij de algemene doelstelling van dit project, zou daar meer zicht op krijgen het ook gemakkelijker maken om de waarde van bepaalde attitudes en vaardigheden duidelijk te maken aan collega's.

5.1.3 Onderliggende acties

In functie van de hogervermelde doelstellingen werden twee interventies uitgewerkt.

- De eerste interventie richtte zich op de controverse rond Zwarte Piet. De meeste studenten vinden deze controverse overdreven omdat ze weinig inzicht hebben in waarom Zwarte Piet bij sommige mensen negatieve reacties uitlokt. Om hen hier inzicht in bij te brengen, en tegelijkertijd erkenning te geven aan de beleving van studenten die Zwarte Piet aanstootgevend vinden (= vaak maar niet uitsluitend studenten met een migratieachtergrond), gaf de docent de essentie van twee lessen uit de lessenreeks "De geschiedenis van Sint en Piet" (zie "[Nederland wordt beter](#)"): een les over de geschiedenis van het Sinterklaasfeest en een les over (de geschiedenis van) de karikatuur van Zwarte Piet.
- Een tweede interventie handelde over het conflict tussen Israël en Palestina. De docent stond stil bij wat studenten hier al over weten, wat hier speelt, waar ze aan betrouwbare informatie kunnen geraken, en wat dit met hen als mens doet. Dit doet hij door fragmenten uit een informatieve video over het ontstaan van dit conflict (gemaakt door "[De universiteit van Nederland](#)") te tonen en daar meer uitleg bij te geven, waarna hij tijd en ruimte maakt om hier respectvol over van gedachten te wisselen.

Om een open discussie over deze onderwerpen mogelijk te maken, probeerde hij veiligheid te installeren door de studenten mee te geven dat het expliciet de bedoeling is verschillende perspectieven in rekening te (leren) brengen. Daarnaast zette hij vooral in op het klasmanagement, en meer bepaald op de docent-student- en de student-student-relaties. Deze inspanningen deed de docent in kwestie echter vooral impliciet en onbewust. Vandaar dat een bijkomende doelstelling van deze studie ook was die meer bewust te krijgen (zie hoger).

5.1.4 Huidige studie

In de huidige studie wilden we drie zaken onderzoeken. In Studie 2A wilden we onderzoeken wat de eerste interventie (i.e. de interventie rond de figuur van Zwarte Piet) teweegbracht. Eerst en vooral vroegen we ons af of studenten die tevoren geen graten zagen in de figuur van Zwarte Piet hun mening zouden herzien. Daarnaast waren we geïnteresseerd in of studenten hier iets uit leerden. Meer specifiek wilden we te weten komen of ze hierdoor gingen inzien dat het belangrijk is om (moeite te doen om) je te (proberen) verplaatsen in het perspectief van een ander. Tot slot wilden we onderzoeken of deze interventie een invloed had op het gevoel dat studenten in de klas hebben en meer bepaald op de mate waarin ze zich in de klas thuis, veilig en verbonden voelen. In Studie 2B wilden we onderzoeken wat de tweede interventie (i.e. de interventie rond de situatie tussen Israël en Palestina) teweegbracht. Eerst werd aan de studenten gevraagd of ze het belangrijk vinden dat hun docenten hierop ingaan, wat ze verwachten van een docent die op een dergelijke situatie ingaat, en hoe hun docent hierop inging. Daarna werd aan de studenten gevraagd of ze iets bijleerden en of de interventie een impact had op hun gevoel in de klas. Tot slot vroegen we studenten wat ze ervan vonden dat er ook buiten de les aandacht aan dit thema werd besteed en wat ze op dit vlak van KdG als instituut verwachten. In Studie 2C wilde de docent te weten komen hoe de studenten hem percipiëren: welke attitudes en vaardigheden zien zij, en hoe staan ze daar tegenover? Welke attitudes en vaardigheden zorgen ervoor dat studenten zich verbonden en veilig voelen en welke aspecten zorgen ervoor dat ze meer gemotiveerd raken en zelfeffectiviteit opbouwen? Vooraleer we per deel ingaan op de steekproef en de gebruikte metingen, gaan we in op de onderzoeksmethode, waarna we de onderzoeksvragen concreter maken.

5.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen in Studie 2A en Studie 2B verzamelden we kwantitatieve data. In essentie vroegen we aan de studenten of ze het gevoel hadden dat de interventies in Studie 2A en/of Studie 2B iets in hun denken of hun gevoel hadden veranderd. Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen in Studie 2C vroegen we aan de studenten hoe ze hun docent percipieerden en of ze nog tips hadden voor docenten. Tot slot hield de docent ook een zelfreflectie over (zijn deelname aan) dit onderzoek (zie onder).

5.1.4.2 Onderzoeksvragen

De concrete onderzoeksvragen in de respectievelijke deelstudies zijn de volgende.

- Studie 2A – Had de interventie een effect op hoe studenten naar Zwarte Piet kijken? Hebben ze het gevoel dat ze iets bijgeleerd hebben? Hebben ze hierdoor ingezien dat het niet eenvoudig maar wel belangrijk is om je te proberen verplaatsen in andermans perspectief? En voelen ze zich door deze interventie meer op hun plaats, veiliger en meer verbonden? We verwachten dat het vooral de A-studenten zullen zijn die zich geschokt voelden

door Zwarte Piet, en we verwachten ook dat studenten die tevoren geen graten zagen in de figuur van Zwarte Piet (= vermoedelijk voornamelijk Z-studenten) door de interventie hun mening zullen herzien. We verwachten dat alle studenten iets zullen bijleren en sterker zullen gaan inzien dat het belangrijk is om je te (proberen) verplaatsen in andermans perspectief, maar we verwachten dit vooral van Z-studenten en/of studenten die aanvankelijk niet snaptten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn. Tot slot verwachten we dat alle studenten zich door de interventie veiliger en meer verbonden zullen gaan voelen, maar we verwachten vooral toenames voor A-studenten en/of studenten die aanvankelijk wel al snaptten dat mensen de figuur van Zwarte Piet aanstootgevend kunnen vinden.

- Studie 2B – Wat vonden studenten ervan dat hun docent op deze situatie (die niet direct iets met de vakinhoud te maken heeft) inging. Vonden ze dit belangrijk? Nuttig? Waardevol? Wat verwachten ze van docenten die op zo'n situatie ingaat en hoe percipieerden ze de docenten die dit deden? Wat leerden ze hieruit en welk gevoel hielden ze eraan over? Gingen ze zich hierdoor veiliger en meer verbonden voelen? Tot slot vroegen we studenten wat ze ervan vonden dat er ook buiten de les aandacht besteed werd aan dit thema en wat ze op dat vlak van KdG als instituut verwachten. We verwachten dat de meeste studenten dit belangrijk, nuttig en/of waardevol zouden vinden, dat ze hierdoor meer inzicht zullen hebben gekregen in deze situatie, en dat ze zich, doordat dit respectvol besproken kon worden, veiliger en meer verbonden zouden gaan voelen. Verder wilden we ook nagaan of er op deze vlakken verschillen zijn tussen A- en Z-studenten. We verwachten dat dit voor A-studenten des te belangrijker zal zijn. A-studenten zijn immers vaak studenten met een Moslim-achtergrond, en de situatie tussen Palestina en Israël wordt vaak (ten onrechte) als een conflict tussen Moslims en Palestijnen gezien. Omwille van die reden, is het conflict tussen Israël en Palestina voor hen vaak minder ver van hun bed, waardoor hun morele verontwaardiging over wat daar gebeurt gemiddeld genomen ook groter is.
- Studie 2C – Welke attitudes en vaardigheden van docenten zorgen ervoor dat studenten zich verbonden en thuis (of beter: op hun plaats) voelen en dat ze zich veilig voelen om zichzelf te zijn? Welke aspecten zorgen ervoor dat ze meer gemotiveerd raken en zelfeffectiviteit opbouwen? En hoe percipieerden studenten de docent die bij dit project betrokken is (i.e., Hakim El Faissouni)? Hoe percipiëren zij deze docent en welke attitudes en vaardigheden zien zij bij hem? Verder wilden we ook nagaan of er verschillen zijn tussen A- en Z-studenten in wat de effecten van bepaalde attitudes en vaardigheden van docenten op hun zijn, en of zij de docent in kwestie (= één van de weinige docenten die zelf een niet-Westerse migratieachtergrond heeft) op dezelfde manier beleven.

5.2 Studie 2A

5.2.1 Methode

5.2.1.1 Deelnemers

De docent die bij dit onderzoek betrokken was voerde de interventie in kwestie uit in drie klasgroepen. Alle studenten uit deze klasgroepen werden uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek (N = 58). De studenten uit de eerste klasgroep (N = 18) kregen een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar (1) wat ze dachten over de figuur van Zwarte Piet en of dit door de interventie veranderd is, (2) of ze hieruit iets bijgeleerd hebben, (3) of dit bijdroeg aan de mate waarin ze zich op hun plaats voelen in de klas, en (4) wat ze hier dan uit leerden. De studenten uit de tweede en de derde klasgroep (N = 40) kregen dezelfde vragen maar zij

kregen daarnaast ook nog een bijkomende meting waarin gepolst werd naar (5) wat ze hieruit geleerd hebben en (6) of de manier waarop dit thema aangekaart werd hun psychologische veiligheid en hun verbondenheid ten goede kwam. Tot slot vroegen we de studenten uit alle groepen ook om toestemming om de data die we in het kader van dit onderzoek verzamelden te koppelen aan de persoonsgegevens die ze bij inschrijving via de e-studentservice aan KdG verschaften (met name over het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal, en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders; andere persoonsgegevens zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding mochten we ook zonder expliciete toestemming aan de data koppelen). Van de 58 studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek, waren er 50 die ook effectief deelnamen en die aanwezig waren in de les waarin de interventie werd gehouden (= 86.2%): 15 van de 18 studenten uit de eerste klasgroep (= 83.3%) en 35 van de 40 studenten uit de andere klasgroepen (= 87.5%).

Om na te gaan of de studenten die werden weerhouden representatief zijn voor de populatie, vergeleken we de studenten die werden weerhouden (= die studenten die deelnamen aan ons onderzoek en die aanwezig waren in de les waarin de interventie werd gehouden) met de studenten die niet werden weerhouden (= die studenten die niet deelnamen aan ons onderzoek en/of die niet aanwezig waren in de les waarin de interventie werd gehouden) in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn; zie Studie 1). Van de studenten die werden weerhouden hadden er 4 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 8.0%). De gemiddelde leeftijd was 20.87 jaar (SD = 5.27). Qua vooropleiding kwam 13.8% uit het BSO, 51.7% uit het TSO, 5.2% uit het KSO en 29.3% 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 Duriez et al., 2016). Studenten die niet werden weerhouden verschilden niet significant van studenten die wel werden weerhouden qua geslacht (25.0% vs 8.0% mannen; $\chi^2(1) = 2.14$, ns), leeftijd (Mean = 19.79 en 21.04; $F(1, 56) = 0.38$, ns), vooropleiding (Mean = 2.00 en 2.18; $F(1, 56) = 0.54$, ns) en proportie A-studenten (12.5% vs 20.0%; $\chi^2(1) = 0.25$, ns). De studenten die werden weerhouden waren dus representatief voor de populatie (= de studenten die werden uitgenodigd).

In de analyses waarin we ook naar de migratieachtergrond keken, beperkten we de steekproef tot die studenten die hun toestemming gaven om de persoonsgegevens die nodig zijn om te bepalen of ze A- dan wel Z-student zijn (= de gegevens inzake het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders) te koppelen aan de andere data. Van de 50 weerhouden studenten gaven er 35 hun toestemming (= 70.0%): 12 van de 15 weerhouden studenten uit de eerste klasgroep (= 80.0%) en 23 van de 35 weerhouden studenten uit de andere groepen (= 65.7%).

5.2.1.2 Metingen

Via zelf-rapportering werd bij alle studenten gepeild naar (1) wat ze dachten over de figuur van Zwarte Piet en of dit door de interventie veranderd is, (2) of ze hieruit iets bijgeleerd hebben, (3) of dit bijdroeg aan de mate waarin ze zich op hun plaats voelen in de klas, en (4) wat ze hieruit leerden. De studenten uit de tweede en de derde klasgroep kregen nog een bijkomende

meting waarin gepolst werd naar (5) wat ze dan geleerd hebben en (6) of de manier waarop dit thema aangekaart werd hun psychologische veiligheid en hun verbondenheid ten goede kwam. De items en de manier waarop die werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 2A. Met uitzondering van de vragen waarin gepolst werd naar studenten hun mening en of die was veranderd door toedoen van de interventie, dienden alle items te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

1. Wat de mening van studenten over de figuur van Zwarte Piet was en of die door de interventie is veranderd, werd bevraagd aan de hand van drie vragen. Een eerste vraag polste naar hoe ze voor de interventie dachten over de figuur van Zwarte Piet: snapten ze dat sommige mensen Zwarte Piet willen afschaffen, vinden ze dat overdreven, of hebben ze hier geen uitgesproken mening over? Vervolgens werd gevraagd of de interventie hun van mening heeft doen veranderen. Studenten die daar "ja" op antwoorde, kregen de vraag hoe ze dan nu denken over de figuur van Zwarte Piet.
2. Met 1 item werd studenten gevraagd of ze iets bijgeleerd hebben (= Bijleren Meting 1).
3. Of studenten zich door de interventie meer thuis zijn gaan voelen in de klas, werd bevraagd aan de hand van 4 items. Concreet werd gevraagd of ze zich daardoor meer begrepen, meer erkend, meer gezien en meer thuis voelden in de klas. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .95). Hierop werden scores berekend voor de mate waarin studenten zich thuis voelen in de klas (= Gevoel: Thuis) door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer een student zich op zijn plaats en thuis voelt in de klas.
4. Conform de doelstellingen van de docent (= kennis en empathie bijbrengen), polsten we met 8 items naar of studenten zijn gaan ingezien dat het belangrijk is om je te (proberen) verplaatsen in het perspectief van anderen. Zien ze nu beter in dat er verschillende manieren zijn om naar de wereld te kijken, dat die manieren deels cultureel bepaald zijn, dat het niet altijd gemakkelijker is om het perspectief van een ander te begrijpen, en dat je daar moeite voor moet doen maar dat het verrijkend is om het punt te bereiken waarop je een mening leert begrijpen? De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .81). Hierop werden scores voor perspectiefname (= Bijleren Meting 2) berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer iemand inziet dat dit belangrijk is.
5. De studenten uit de tweede en derde klasgroep kregen een extra meting bestaande uit 3 items die polste naar of ze iets bijgeleerd hebben. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .85). Hierop werden scores voor bijleren berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer een student bijgeleerd heeft (= Bijleren Meting 3).
6. De studenten uit de tweede en derde klasgroep kregen een extra meting die polste naar hun psychologische veiligheid en een extra meting die polste naar hun verbondenheid. Veiligheid werd gemeten met 4 items gebaseerd op de meting uit Studie 1. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .87). Hierop werden scores voor psychologische veiligheid (= Gevoel: Veilig) berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score hoe meer veiligheid een student ervaart. Verbondenheid werd gemeten met 4 items gebaseerd op de meting uit Studie 1. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .91). Hierop werden scores voor verbondenheid (= Gevoel: Verbonden) berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer verbondenheid iemand ervaart.

De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 5.1. Tussen alle metingen die polsten naar of en wat studenten

bijleerden werden sterk positieve correlaties vastgesteld ($= p < .01$), en ook tussen de metingen die polsten naar het gevoel van studenten werden sterk positieve correlaties vastgesteld ($= p < .05$). De metingen die polsten naar of en wat studenten bijleerden waren over het algemeen (significant) positief gerelateerd aan de metingen die polsten naar het gevoel van studenten. De studenten die door de interventie bijleerden waren dus ook die studenten die zich door de interventie veiliger, meer thuis, en meer verbonden gingen voelen.

5.2.2 Resultaten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden onderzochten we eerst of de interventie een effect had op de mening van studenten over Zwarte Piet. Daarna onderzochten we of de interventie een effect had op hun inzicht in dit thema (en vergelijkbare thema's) en op hun gevoel. Om het effect van de interventie op het inzicht en het gevoel van studenten na te gaan, werd via T-tests gekeken of de gemiddelde score voor de afhankelijke variabelen significant afweken van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Vervolgens vergeleken we de gemiddelde scores van bepaalde groepen studenten om te zien of die van elkaar verschillen.

5.2.2.1 Hoe kijken studenten naar Zwarte Piet?

Voor de interventie gaven 15 van de 50 studenten aan dat ze snapten dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen. Voor deze mensen veranderde de interventie niets. Daarnaast gaven 17 van de 50 studenten voor de interventie aan dat ze hier geen uitgesproken mening over hadden. Na de interventie veranderden er hiervan 15 van mening. Deze 15 studenten gaven aan nu wel te snappen dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen. Tot slot gaven 18 van de 50 studenten voor de interventie aan dat ze dit overdreven vonden. Na de interventie veranderden er 11 van mening (10 van hen gaven aan nu wel te snappen dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen, 1 gaf aan hier geen uitgesproken mening meer over te hebben). De interventie had dus een spectaculair effect. Het percentage studenten dat snapt dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen steeg van 30% naar 80%. Aanvankelijk waren het, zoals verwacht, vooral A-studenten die snapten dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen. Van de 10 A-studenten gaven er 9 voorafgaandelijk aan de interventie al aan dit te snappen. Slechts 1 A-student had hier geen uitgesproken mening over. Die gaf na de interventie aan dit nu wel te snappen.

5.2.2.2 Hebben studenten hier iets door bijgeleerd?

Uit Tabel 5.2 blijkt dat de gemiddelde score van alle studenten op de metingen voor bijleren in positieve richting verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). De studenten gaven dus aan dat ze door de interventie iets bijgeleerd hebben en dat ze zijn gaan inzien dat het belangrijk is het perspectief van anderen in te (proberen) nemen. De Z-studenten leerden over het algemeen meer bij dan de A-studenten: het gemiddelde van de Z-studenten ligt telkens hoger dan dat van de A-studenten (al was dit verschil enkel significant voor Meting 1), en het gemiddelde van de Z-studenten wijkt in twee van de drie gevallen (voor meting 1 en 3) ook significant harder af van het nulpunt dan dat van de A-studenten. Er zou kunnen geargumenteed worden dat dit verschil niet zozeer te wijten is aan het verschil tussen A- en Z-studenten maar aan het verschil in de oorspronkelijke mening van studenten, en dat het vooral die studenten zijn die voorheen nog niet snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn die iets bijleerden. Maar uit Tabel 5.2 blijkt dat het verschil tussen studenten die voorheen al snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn en studenten die dat voorheen nog niet snapten kleiner is dan het verschil tussen A- en Z-studenten. Het zijn dus toch vooral de Z-studenten die baat

hadden bij deze interventie, eerder dan die studenten die voorheen nog niet snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn. Ook Z-studenten die dit wel al snapten gaven in sterkere mate aan hierdoor iets bijgeleerd te hebben dan A-studenten.

5.2.2.3 Wat deed dit met studenten hun gevoel?

Uit Tabel 5.2 blijkt dat de gemiddelde score van alle studenten op de tweede en derde meting voor gevoel in positieve richting verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Voor de eerste meting verschilde het gemiddelde niet van 0. De studenten gaven dus aan dat ze zich door de interventie veiliger en meer verbonden waren gaan voelen in de klas, maar niet per se meer op hun plaats en thuis. De impact op het gevoel was over het algemeen iets groter voor A-studenten dan voor Z-studenten: het gemiddelde van de A-studenten ligt telkens hoger dan dat van de Z-studenten (al was dit verschil voor geen enkele meting significant), en het gemiddelde van de A-studenten wijkt in één van de drie gevallen (voor de meting van verbondenheid) ook significant harder af van het nulpunt dan dat van de Z-studenten. Er zou kunnen geargumenteed worden dat dit verschil niet zozeer te wijten is aan het verschil tussen A- en Z-studenten maar aan het verschil in de oorspronkelijke mening van studenten, en dat de interventie vooral een positieve impact had op het geval van die studenten zijn die voorheen reeds snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn. Maar uit Tabel 5.2 blijkt dat het verschil tussen studenten die voorheen al snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn en studenten die dat voorheen nog niet snapten kleiner is dan het verschil tussen A- en Z-studenten. Het zijn dus toch vooral de A-studenten die baat hadden bij deze interventie, eerder dan de studenten die voorheen reeds snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn.

5.2.3 Discussie

In de Lage Landen is er momenteel wel wat controverse rond de figuur van Zwarte Piet. De meeste studenten vinden deze controverse overdreven omdat ze weinig inzicht hebben in waarom Zwarte Piet bij sommige mensen zo'n harde negatieve reacties uitlokt. Om hen hier inzicht in bij te brengen, en tegelijkertijd erkenning te geven aan de beleving van studenten die Zwarte Piet aanstootgevend vinden (= vaak maar niet uitsluitend studenten met een migratieachtergrond), gaf de docent de essentie van twee lessen uit de lessenreeks "De geschiedenis van Sint en Piet" (zie "[Nederland wordt beter](#)"): een les over de geschiedenis van het Sinterklaasfeest en een les over (de geschiedenis van) de karikatuur van Zwarte Piet.

De interventie had een vrij spectaculair effect. Het percentage studenten dat snapt dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen steeg hierdoor van 30% naar 80%. Aanvankelijk waren het, zoals verwacht, vooral A-studenten die snapten dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen: van de 10 A-studenten gaven er 9 voorafgaandelijk aan de interventie al aan dit te snappen. Slechts 1 A-student had hier geen uitgesproken mening over. Die gaf na de interventie aan dit nu wel te snappen. Evenals 24 van de 34 Z-studenten die dat tevoren niet snapten. Dit maakt het heel erg duidelijk dat de interventie ervoor zorgde dat veel studenten iets bijleerden en erin slaagden om zich in te leven in de positie van mensen die Zwarte Piet aanstootgevend vinden. Het mag dan ook niet verwonderen dat de studenten over het algemeen aangaven dat ze door de interventie iets bijgeleerd hebben en dat ze zijn gaan inzien dat het belangrijk is het perspectief van anderen in te (proberen) nemen. Dit was vooral zo voor de Z-studenten. Zij leerden meer bij dan de A-studenten, die doorgaans al snapten dat Zwarte Piet voor sommige mensen aanstootgevend kan zijn. De studenten gaven daarnaast ook aan dat ze zich door de interventie veiliger

en meer verbonden waren gaan voelen in de klas. Dit was vooral zo voor de A-studenten. In vergelijking met de A-studenten was de gevoelswinst kleiner voor Z-studenten die reeds snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn. Logisch, want enerzijds voelen Z-studenten zich doorgaans sowieso al beter thuis, veiliger en meer verbonden met hun medestudenten dan A-studenten (zie ook Studie 1) waardoor er voor hen op dit vlak minder winst te maken valt (en waardoor ze ook minder nood hebben aan dergelijke winst), en anderzijds zijn A-studenten hier gemiddeld genomen meer door verontwaardigd, waardoor zij er meer nood aan hebben gehoord en gesteund te worden in die verontwaardiging. Zien dat die er mag zijn en dat sommige docenten en Z-studenten die delen, zorgt er dan ook voor dat ze zich meer thuis gaan voelen en zich meer verbonden gaan voelen met hun klasgenoten. Op basis hiervan kunnen we besluiten dat de docent hiermee bereikte wat hij voor ogen had: (1) alle studenten (en vooral de Z-studenten) verwierven meer inzicht in een bepaalde problematiek (i.e., de polemiek rond de figuur van Zwarte Piet), (2) de interventie gaf erkenning aan de beleving van studenten die erg (in hun identiteit) geraakt worden door een bestaande situatie (= vooral maar niet uitsluitend A-studenten), en (3) de interventie wekte bij de meeste studenten empathie op voor mensen die door deze situatie erg geraakt worden, in de zin dat de meeste studenten leerden begrijpen waarom de figuur van Zwarte Piet voor sommigen aanstootgevend is. Ook voor het bredere leereffect dat de docent wou genereren, leek de interventie geschikt: ze zorgde ervoor dat studenten gingen beseffen dat het belangrijk is het perspectief van anderen in te (proberen) nemen, maar dat het niet zo eenvoudig is om standpunten waar je niet vertrouwd mee bent echt te begrijpen en dat je daar dus moeite voor moet (willen) doen. Het elegante aan deze interventie is dat zowel A- als Z-studenten er iets aan hebben: ze zorgt er vooral voor A-studenten voor dat ze erkenning krijgen, waardoor ze zich veiliger en meer verbonden gaan voelen (een effect dat de interventie in mindere mate ook teweeg bracht bij Z-studenten), ze zorgt ervoor dat alle studenten (maar vooral Z-studenten) bijleren over de problematiek in kwestie, en ze zorgt ervoor dat alle studenten beter gaan inzien dat het belangrijk is om moeite te doen om je proberen verplaatsen in het perspectief van mensen met gevoeligheden en/of een mening die je niet echt snapt. In het kort: deze interventie blijkt uitermate geschikt om de diversiteit in de klas op zo'n manier in te zetten dat iedereen er baat bij heeft.

Ondanks de op het eerste gezicht veelbelovende effecten van deze interventie, is het nodig om oog te hebben voor mogelijke alternatieve verklaringen. Het is niet onmogelijk dat studenten inzicht in een bepaalde problematiek en in het belang van empathie en het proberen begrijpen van anderen verwerven ten gevolge van andere zaken: ze kunnen dit inzicht verwerven in het kader van andere zaken die ze in de opleiding aangeleerd krijgen, omdat de concrete problematiek op andere plaatsen (bijv. in de media) aan bod kwam, of gewoon doordat ze van nature uit ouder en wijzer worden. Daarnaast is het evenmin onmogelijk dat de wijzigingen in thuisgevoel, veiligheid en verbondenheid een gevolg zijn van natuurlijke processen (van bijvoorbeeld langer samen met anderen in dezelfde klas zitten en dus zowel binnen als buiten de klas langer met elkaar te interageren) of van andere initiatieven die werden genomen binnen dit vak of binnen de opleiding. Om met meer zekerheid te kunnen zeggen dat de geobserveerde effecten effectief te wijten zijn aan de interventie, is het nodig dit onderzoek opnieuw uit te voeren met een meer gecontroleerd onderzoeksdesign. Er kan, net als in Studie 1, gewerkt worden met een experimenteel design waarbij de vooruitgang van een groep studenten die deze interventie kreeg vergeleken wordt met de vooruitgang van een groep studenten die deze interventie niet kreeg. In plaats van te vragen naar de vooruitgang van studenten, kan de vooruitgang ook bepaald worden aan de hand van een vergelijking van hun niveau van inzicht en hun welzijn op

twee momenten in de tijd: voor en na de interventie. Op die manier kunnen zelfpresentatie-effecten uitgesloten worden, want in een onderwijscontext is het niet onmogelijk dat studenten zeggen wat ze denken dat hun docenten willen horen, wat er dan in deze setting op neer zou komen dat het niet onmogelijk is dat ze hebben aangegeven vooruitgang te hebben gemaakt, niet omdat dat per se zo is, maar omdat ze denken dat dat is wat de docent wil horen. Al moet hier natuurlijk aan toegevoegd worden dat dit niet helemaal strookt met het feit dat we een tendens tot differentiële effecten voor A- en Z-studenten konden ontwaren. Een andere belangrijke beperking van de huidige studie is natuurlijk het kleine studentenaantal, wat voor sommige metingen erger was dan voor andere omdat sommige concepten enkel in de tweede en derde klasgroep werden bevraagd. Vooral het aantal A-studenten in bepaalde cellen was erg beperkt. Daardoor moesten we in sommige gevallen noodgedwongen wel erg kleine groepen met elkaar vergelijken, wat dan 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 opnieuw uit te voeren. Idealiter, zoals net beschreven, dus met een aangepast onderzoeksdesign.

5.3 Studie 2B

5.3.1 Methode

5.3.1.1 Deelnemers

De interventie werd in een aantal klasgroepen uitgevoerd door vier verschillende docenten. Alle studenten uit de betrokken klasgroepen werden vervolgens uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek (N = 206). Deze studenten kregen een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar (1) wat ze vinden van het feit dat er op het conflict tussen Israël en Palestina werd ingegaan tijdens de les, (2) wat ze verwachten van een docent die op zo'n situatie ingaat, (3) hoe de docent in kwestie dat heeft aangepakt, (4) wat ze hieruit bijgeleerd hebben, (5) of de manier waarop dit thema aangekaart werd hun psychologische veiligheid en verbondenheid ten goede kwam, (6) wat ze vinden van het feit dat er aan KdG een open les werd georganiseerd over het conflict tussen Israël en Palestina en (7) wat ze van KdG als instituut verwachten in een dergelijke situatie. Tot slot vroegen we de studenten ook om toestemming om de data die we in het kader van dit onderzoek verzamelden te koppelen aan de persoonsgegevens die ze bij inschrijving via de e-studentenservice aan KdG verschaften (met name over het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal, en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders; andere persoonsgegevens zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding mochten we ook zonder expliciete toestemming aan de data koppelen). Van de 206 studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek waren er slechts 117 studenten die effectief deelnamen aan dit onderzoek en aanwezig waren in de les waarin de interventie werd gehouden (= 56.8%): 70 van de 126 studenten die les kregen van de docent die bij dit onderzoek betrokken was en 47 van de 80 studenten die les kregen van één van de andere docenten.

Om na te gaan of de studenten die werden weerhouden representatief zijn voor de populatie, vergeleken we de studenten die werden weerhouden (= die studenten die deelnamen aan ons onderzoek en die aanwezig waren in de les waarin de interventie werd gehouden) met de studenten die niet werden weerhouden (= die studenten die niet deelnamen aan ons onderzoek en/of die niet aanwezig waren in de les waarin de interventie werd gehouden) in termen van

een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn; zie Studie 1). Van de 117 studenten die werden weerhouden hadden er 9 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 7.7%). De gemiddelde leeftijd was 20.88 jaar (SD = 1.96). Qua vooropleiding kwam 11.1% uit het BSO, 54.7% uit het TSO, 2.6% uit het KSO en 29.1% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele 'vooropleiding' geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen gegevens over waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge vooropleiding (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). Studenten die niet werden weerhouden verschilden niet significant van studenten die wel werden weerhouden qua geslacht (11.8% vs 7.7% mannen; $\chi^2(1) = 0.56$, ns), vooropleiding (Mean = 2.32 en 2.18; $F(1, 150) = 1.44$, ns) en proportie A-studenten (29.4% vs 18.8%; $\chi^2(1) = 1.78$, ns), maar wel qua leeftijd (Mean = 23.76 en 20.88; $F(1, 150) = 15.84$, $p < .001$). De studenten die werden weerhouden waren met ander woorden gemiddeld wat jonger dan de studenten in de populatie (= alle studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek), maar in alle andere opzichten waren ze wel representatief voor deze populatie.

In de analyses waarin we ook naar de migratieachtergrond keken, beperkten we de steekproef tot die studenten die hun toestemming gaven om de persoonsgegevens die nodig zijn om te bepalen of ze A- dan wel Z-student zijn (= de gegevens inzake het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders) te koppelen aan de andere data. Van de 117 weerhouden studenten gaven er 79 hun toestemming (= 67.5%): 44 van de 70 studenten die les kregen van de docent die bij dit onderzoek betrokken was en 35 van de 47 studenten die les kregen van één van de andere docenten.

5.3.1.2 Metingen

Via zelf-rapportering werd gepeild naar (1) wat studenten vinden van het feit dat er op het conflict tussen Israël en Palestina werd ingegaan tijdens de les, (2) wat ze verwachten van een docent die op zo'n situatie ingaat, (3) hoe de docent in kwestie dat heeft aangepakt, (4) wat ze hieruit hebben bijgeleerd, (5) of de manier waarop dit thema aangekaart werd hun psychologische veiligheid en verbondenheid ten goede kwam, (6) wat ze vinden van het feit dat er aan KdG een open les werd georganiseerd over het conflict tussen Israël en Palestina en (7) wat ze van KdG als instituut verwachten in een dergelijke situatie. De items en de manier waarop die werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 2B. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

1. Om te weten te komen wat studenten vonden van het feit dat er op het conflict tussen Israël en Palestina werd ingegaan tijdens de les, werd hen gevraagd of ze het belangrijk vonden dat daar tijd voor werd gemaakt, of ze dat nuttig vonden en of ze dat waardevol vonden. De interne consistentie van deze 3 items was goed (Cronbach alpha = .95). Hierop werden scores berekend voor het belang dat studenten hechten aan het feit dat hier tijd voor werd gemaakt in de les (= Les: Belang) door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat hier in de les op ingegaan wordt.
2. Om te weten te komen wat studenten verwachten van een docent die op zo'n situatie (lees: een conflictsituatie waarin er veel morele verontwaardiging heerst rond de acties van één van de betrokken partijen) ingaat, werden 6 vragen gesteld. Gegeven de inhoud van deze

vragen (die zowel polsten naar het ondersteunen van acties die wortelen in morele verontwaardiging als naar het belichten van verschillende perspectieven in een poging te verzoenen) gingen we er niet van uit dat deze items één factor zouden vormen. Daarom werd eerst een exploratorische factoranalyse uitgevoerd. De scree plot van deze exploratorische factoranalyse wees op een twee-factoren-oplossing. Die kon 65% van de variantie verklaren. Items 1, 4, 5 en 6 (die handelen over het ondersteunen van acties die wortelen in morele verontwaardiging) hadden een factorlading $> |.40|$ op de eerste factor en $< |.40|$ op de tweede factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Item 2 en 3 (die handelen over het belichten van verschillende perspectieven) vertoonden het omgekeerde patroon. In overeenstemming hiermee werd de interne consistentie van de bijhorende schalen bekeken. De interne consistentie van de eerste factor was goed (Cronbach alpha = .76). Hierop werden scores berekend voor verwachte ondersteuning voor morele verontwaardiging (= Les: Activisme) door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat een docent die op zo'n situatie ingaat de bestaande morele verontwaardiging ondersteunt en tot uiting helpt te brengen. Omdat de tweede factor uit slechts 2 items bestond, werd de interne consistentie bekeken aan de hand van de correlatie. Die was .38 ($p < .001$). Ondanks het feit dat dit wat aan de lage kant is, werd op basis hiervan een score berekend voor het verwachten van een verzoenende houding (= Les: Verzoenen) door beide items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat een docent die op zo'n situatie ingaat de verschillende perspectieven belicht en een verzoenende houding aanneemt.

3. Om te weten te komen hoe hun docenten dat volgens hen dan hadden aangepakt, werden 5 vragen gesteld. Omdat we wisten dat de docenten dit thema vooral aangekaart hadden vanuit hun persoonlijke morele verontwaardiging, focusten deze vragen op de mate waarin de docenten dit thema volgens de studenten genuanceerd aanbrachten en, in functie daarvan indien nodig expliciet duidelijk maakten wat hun persoonlijk standpunt was. We gingen er niet van uit dat deze items één factor zouden vormen. Daarom werd eerst een exploratorische factoranalyse uitgevoerd. De scree plot van deze exploratorische factoranalyse wees op een één-factor-oplossing. Die kon 56% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $> |.40|$ op deze factor behalve item 3 (= het item dat handelde over dat de docent zijn eigen mening expliciteert). Dit item lieten we dan ook vallen. De interne consistentie van de 4 resterende items was goed (Cronbach alpha = .84). Hierop werden scores berekend voor de mate waarin de aanpak genuanceerd werd bevonden (= Les: Nuance) door deze 4 items te middelen. Hoe hoger de score, hoe genuanceerder de aanpak van de docent bevonden werd.
4. Om te weten te komen of studenten hierdoor iets hadden bijgeleerd, werden 6 vragen gesteld. Gegeven de inhoud van deze vragen (die zowel polsten naar of studenten meer inzicht verkregen in het standpunt van Palestina en of studenten meer inzicht verkregen in het standpunt van Israël) gingen we er niet van uit dat deze items één factor zouden vormen. Daarom werd eerst een exploratorische factoranalyse uitgevoerd. De scree plot van deze exploratorische factoranalyse wees op een twee-factoren-oplossing. Die kon 73% van de variantie verklaren. Items 1, 2, 3 en 5 hadden een factorlading $> |.40|$ op de eerste factor en $< |.40|$ op de tweede factor. Item 4 en 6 vertoonden het omgekeerde patroon. In overeenstemming hiermee werd de interne consistentie van de bijhorende schalen bekeken. Omdat voor de Cronbach alpha voor eerste schaal (bestaande uit items 1, 2, 3 en 5) verbeterde na het verwijderen van item 5, gooiden we het over een andere boeg. Op

basis van items 1, 2 en 3 werd een score berekend die aangaf in welke mate studenten aangaven iets te hebben bijgeleerd door deze items te middelen (= Les: Bijgeleerd). De interne consistentie van deze 3 items was goed (Cronbach alpha = .89). Hoe hoger de score, hoe meer een student aangeeft iets bijgeleerd te hebben. Maar wat heeft die dan bijgeleerd? Dat kunnen twee dingen zijn: een student kan inzicht hebben verworven in het Palestijns perspectief (= Inzicht: Palestina) en/of in het Israëliisch perspectief (= Inzicht: Israël). Iets wat gemeten werd met behulp van respectievelijk item 5 en 6.

5. Om te weten te komen of de manier waarop dit thema aangekaart werd de psychologische veiligheid en verbondenheid van studenten ten goede kwam, werden 8 vragen gesteld. Mogelijke toenames in veiligheid werden gemeten met 4 items gebaseerd op de meting uit Studie 1. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .90). Hierop werden scores voor psychologische veiligheid (= Gevoel: Veilig) berekend door deze 4 items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer toenames in veiligheid een student ervaarde door de manier waarop er in de les op deze situatie werd ingegaan. Mogelijke toenames in verbondenheid werden gemeten met 4 items gebaseerd op de meting uit Studie 1. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .92). Hierop werden scores voor verbondenheid (= Gevoel: Verbonden) berekend door deze 4 items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer toenames in verbondenheid een student ervaarde.
6. Om te weten te komen wat studenten vonden van het feit dat er aan KdG een open les werd georganiseerd over de situatie tussen Israël en Palestina, werd hen gevraagd of ze het belangrijk vonden dat daar tijd voor gemaakt werd, of ze dat nuttig vonden en of dat waardevol vonden. De interne consistentie van deze 3 items was goed (Cronbach alpha = .97). Hierop werden scores berekend voor het belang dat studenten hechten aan het feit dat daar tijd voor gemaakt werd (= KdG: Belang) door de 3 items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat KdG hier tijd voor maakt.
7. Om te weten te komen wat studenten van KdG als instituut verwachten in een dergelijke situatie, werden 6 vragen gesteld. Gegeven de inhoud van deze vragen (die zowel polsten naar het ondersteunen van acties die wortelen in morele verontwaardiging als naar het belichten van verschillende perspectieven in een poging te verzoenen) gingen we er niet van uit dat deze items één factor zouden vormen. Daarom werd eerst een exploratorische factoranalyse uitgevoerd. De scree plot wees op een twee-factoren-oplossing. Die kon 72% van de variantie verklaren. Items 1, 4, 5 en 6 (die handelen over het ondersteunen van acties die wortelen in morele verontwaardiging) hadden een factorlading $> |.40|$ op de eerste factor en $< |.40|$ op de tweede factor. Item 2 en 3 (die handelen over het belichten van verschillende perspectieven) vertoonden het omgekeerde patroon. In overeenstemming hiermee werd de interne consistentie van de bijhorende schalen bekeken. De interne consistentie van de eerste factor was goed (Cronbach alpha = .81). Hierop werden scores berekend voor verwachte ondersteuning voor morele verontwaardiging (= KdG: Activisme) door de 4 items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat KdG als instituut op zo'n situatie ingaat door de morele verontwaardiging te ondersteunen en tot uiting te helpen brengen. Omdat de tweede factor uit slechts 2 items bestond, werd de interne consistentie bekeken aan de hand van de correlatie. Die was .41 ($p < .001$). Ondanks het feit dat dit wat aan de lage kant is, werd op basis hiervan een score berekend voor het verwachten van een verzoenende houding (= KdG: Verzoenen) door de 2 items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat KdG verschillende perspectieven helpt belichten en een verzoenende houding inneemt.

De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 5.3. Om meer zicht te krijgen op de samenhang tussen de schalen werd eerst een exploratorische factoranalyse uitgevoerd. De scree plot van deze exploratorische factoranalyse wees op een drie-factoren-oplossing. Die kon 65% van de variantie verklaren. Het ondersteunen van acties die wortelen in morele verontwaardiging in de les en door KdG (i.e., Les: Activisme en KdG: Activisme), vinden dat de boodschap genuanceerd gebracht werd (i.e., Les: Nuance) en een verhoging van het veiligheids- en thuisgevoel hadden een factorlading $> |.40|$ op de eerste factor en $< |.40|$ op de andere factoren. De schalen die op deze factor laadden, waren onderling sterk positief gecorreleerd. Het belangrijk vinden dat hier tijd aan besteed werd door de docent en door KdG (i.e., Les: Belang en KdG: Belang), iets bijgeleerd hebben in de les, en dan in eerste instantie over de positie van Palestina (i.e., Inzicht: Palestina), hadden een factorlading $> |.40|$ op de tweede factor en $< |.40|$ op de andere factoren. De schalen die op deze factor laadden, waren onderling sterk positief gecorreleerd, maar waren ook vrij sterk positief gecorreleerd met de schalen die op de eerste factor laadden. De wens dat er een verzoenende houding zou worden aangenomen in de les en door KdG (i.e., Les: Verzoenen en KdG: Verzoenen) en iets bijgeleerd hebben over de situatie van Israël (i.e., Inzicht: Israël), hadden een factorlading $> |.40|$ op de derde factor en $< |.40|$ op de andere factoren. De schalen die op deze factor laadden, waren onderling sterk positief gecorreleerd, maar waren quasi niet gerelateerd aan de schalen die laadden op de eerste en tweede factor.

5.3.2 Resultaten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, onderzochten we eerst wat studenten ervan vonden dat hun docenten op deze situatie (die niet direct iets met de vakinhoud te maken heeft) ingingen. Daarnaast werd aan de studenten gevraagd wat ze verwachten van docenten die op een dergelijke situatie ingaan en hoe hun docenten dat deden. Wat leerden ze hieruit? En welk gevoel hielden ze eraan over? Tot slot vroegen we studenten wat ze ervan vonden dat er binnen KdG ook buiten de les aandacht aan dit thema werd besteed en wat ze op dit vlak van KdG als instituut verwachten. Verder wilden we nagaan of er op deze vlakken verschillen zijn tussen A- en Z-studenten. Via T-tests werd gekeken of de gemiddelde scores significant afweken van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Vervolgens vergeleken we de gemiddelde score van de A- en de Z-studenten om te zien of die van elkaar verschillen.

5.3.2.1 *Vinden studenten het belangrijk dat hun docent hierop ingaat?*

Uit Tabel 5.4 blijkt dat het voor studenten belangrijk is dat hun docenten hierop ingaan in de les. Niet alleen was de gemiddelde score van alle studenten op de meting die het belang hiervan aangeeft (i.e. Les: Belang) in positieve richting verschillend van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), maar daarnaast was de gemiddelde score ook extreem hoog (2.26 op een schaal van -3 tot +3). A-studenten vonden het nog belangrijker dat hun docenten hierop ingaan in de les dan de Z-studenten, getuige hun significant hoger gemiddelde.

5.3.2.2 *Wat verwachten studenten in dat geval van hun docent?*

Uit Tabel 5.4 blijkt dat studenten gemiddeld genomen verwachten dat docenten die op een dergelijke situatie ingaan de bestaande morele verontwaardiging ondersteunen en helpen uiten en tegelijk verwachten dat docenten die op een dergelijke situatie ingaan zich neutraal opstellen, verschillende perspectieven belichten en proberen verzoenen. Zowel de gemiddelde score

op de meting die aangeeft in welke mate studenten verwachten dat docenten de morele verontwaardiging ondersteunen (i.e., Les: Activisme) als de gemiddelde score op de meting die aangeeft in welke mate studenten verwachten dat docenten een verzoenende houding innemen (i.e., Les: Verzoenen) verschilde in positieve richting significant van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Maar er bleek een significant verschil tussen de verwachtingen van A- en Z-studenten. A-studenten verwachten in eerste instantie dat docenten de morele verontwaardiging ondersteunen en scoren significant hoger op "Les: Activisme" dan Z-studenten. Z-studenten verwachten dan weer eerder dat docenten een verzoenende houding innemen en scoren significant hoger op "Les: Verzoenen" dan A-studenten.

5.3.2.3 *Hoe percipieerden ze hun docent op dat vlak?*

Uit Tabel 5.4 blijkt dat studenten gemiddeld genomen van mening zijn dat de docenten dit thema genuanceerd benaderden en aanbrachten: de gemiddelde score op de meting die op dit vlak de perceptie van studenten meet (i.e., Les: Nuance), verschilde alvast in positieve richting significant van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Op dit vlak waren er geen significante verschillen tussen A- en Z-studenten. Aangezien de interventie door meerdere docenten (i.e., 4 in totaal) werd uitgevoerd, vonden we het nodig om te onderzoeken of deze docenten op dezelfde manier gepercipieerd werden. Als dat niet zo zou zijn, dan zouden de effecten van de interventie immers afhankelijk kunnen zijn van welke docent de interventie uitvoerde. In dat geval zouden we de analyses die dit verder onderzoeken moeten opsplitsen per docent. Om te weten te komen of de docenten verschillend gepercipieerd werden, werd een one-way ANOVA analyse gedaan. Die wees uit dat de docenten niet op een verschillende manier gepercipieerd werden ($F(3, 116) = 0.51, ns$). De gemiddelde score van de 70 studenten die les kregen van Docent #1 (i.e., de docent die rechtstreeks bij dit project betrokken was), de 6 studenten die les kregen van Docent #2, de 24 studenten die les kregen van Docent #3 en de 17 studenten die les kregen van Docent #4 verschilde niet significant van elkaar en was respectievelijk 1.61 ($SD = 1.31$), 1.42 ($SD = 1.19$), 1.46 ($SD = 0.74$) en 1.91 ($SD = 1.43$). In de volgende analyses werd daarom geen rekening gehouden met wie de interventie uitvoerde.

5.3.2.4 *Hebben studenten hier iets door bijgeleerd?*

Uit Tabel 5.4 blijkt dat studenten gemiddeld genomen het gevoel hebben dat ze iets bijgeleerd hebben door de interventie en dat ze daardoor meer inzicht in de situatie hebben gekregen: de gemiddelde score op de bijhorende meting (i.e., Les: Bijgeleerd) verschilde alvast in positieve richting significant van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Op dit vlak waren er geen significante verschillen tussen A- en Z-studenten. Wanneer we vervolgens probeerden in te zoomen op wat studenten dan precies geleerd hadden, met name door te kijken of ze dan meer inzicht in het perspectief van Palestina en/of Israël hadden verworven, bleek dat studenten gemiddeld genomen aangaven meer inzicht te hebben verworven in het perspectief van Palestina maar niet in dat van Israël. Het gemiddelde voor de eerste meting (i.e., Inzicht: Palestina) week in positieve richting significant af van 0, maar het gemiddelde voor de tweede meting (i.e., Inzicht: Israël) niet. Op dit vlak bleek er wel een verschil tussen A- en Z-studenten. Waar A-studenten (nog) meer inzicht verwierven in en meer begrip leerden opbrengen voor het perspectief van Palestina dan Z-studenten, verloren de A-studenten begrip voor het standpunt van Israël, terwijl dat voor de Z-studenten niet zo was. Zij neigden er net naar om meer begrip voor dat perspectief te krijgen, al was die toename slechts randsignificant.

5.3.2.5 Wat deed dit met studenten hun gevoel?

Uit Tabel 5.4 blijkt dat de studenten gemiddeld genomen het gevoel hebben dat ze zich, door hoe het conflict tussen Israël en Palestina door de docenten aangebracht werd, veiliger en meer verbonden zijn gaan voelen: de gemiddelde score voor toenames in veiligheid en verbondenheid verschilde in positieve richting significant van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). De impact die de interventie had op het gevoel van de studenten was over het algemeen groter voor A- dan voor Z-studenten: het gemiddelde van de A-studenten lag voor beide variabelen significant hoger dan dat van de Z-studenten. De A-studenten winnen door de interventie dus meer in termen van veiligheid en verbondenheid dan de Z-studenten.

5.3.2.6 Vinden studenten het belangrijk dat KdG hierop ingaat?

Uit Tabel 5.4 blijkt dat het voor studenten belangrijk is dat KdG hier tijd en ruimte voor maakt. Niet alleen was de gemiddelde score van alle studenten op de meting die het belang hiervan aangeeft (i.e. KdG: Belang) in positieve richting significant verschillend van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), maar daarnaast was de gemiddelde score ook erg hoog (2.27 op een schaal van -3 tot +3). A-studenten vonden het nog belangrijker dat KdG hier tijd en ruimte voor maakt dan Z-studenten, getuige hun significant hoger gemiddelde. Deze resultaten liggen in het verlengde van de resultaten van de vragen die polsten naar hoe belangrijk studenten het vinden dat hun docenten tijd maken om op deze situatie in te gaan.

5.3.2.7 Wat verwachten studenten in dat geval van KdG?

Uit Tabel 5.4 blijkt dat studenten gemiddeld genomen zowel verwachten dat KdG een duidelijk standpunt inneemt en de bestaande morele verontwaardiging ondersteunt en helpt te uiten als dat KdG zich neutraal opstelt, verschillende perspectieven belicht en probeert te verzoenen. Zowel de gemiddelde score op de meting die aangeeft in welke mate studenten verwachten dat KdG de morele verontwaardiging ondersteunt (i.e., KdG: Activisme) als de gemiddelde score op de meting die aangeeft in welke mate studenten verwachten dat KdG een verzoenende houding inneemt (i.e., KdG: Verzoenen) verschilde in positieve richting significant van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Maar er bleek een substantieel en significant verschil te zijn tussen de verwachtingen van A- en Z-studenten. A-studenten verwachten in eerste instantie dat KdG de morele verontwaardiging ondersteunt en scoren significant hoger op "KdG: Activisme" dan Z-studenten. Z-studenten verwachten dan weer eerder dat KdG een verzoenende houding inneemt en scoren significant hoger op "KdG: Verzoenen" dan A-studenten. Deze resultaten liggen in het verlengde van de resultaten van de vragen die polsten naar wat studenten op dit vlak verwachten van docenten die op deze situatie ingaan.

5.3.3 Discussie

Het conflict tussen Israël en Palestina dat op 07/10/2023 opnieuw escaleerde, beroert wereldwijd de gemoederen. Ook onder de studenten aan KdG leeft er momenteel veel morele verontwaardiging over de acties die Israël onderneemt in de Gaza-strook. Naar aanleiding daarvan besloot de bij dit project betrokken docent samen met een aantal collega-docenten om in een les in te gaan op dit conflict en tijd te maken om er duiding bij te geven. De docenten stonden stil bij wat studenten hier al over weten, wat hier juist speelt, waar studenten aan betrouwbare informatie kunnen geraken, en wat dit doet met hen als mens. Dit deden ze in eerste instantie door fragmenten uit een informatieve video over het ontstaan van dit conflict (gemaakt door

"De universiteit van Nederland") te tonen en daar meer uitleg bij te geven, waarna tijd en ruimte werd gemaakt om hier respectvol over van gedachten te wisselen.

Het huidige onderzoek toont aan dat studenten het erg belangrijk vinden dat hun docenten hierop ingaan in de les. Niet alleen was de gemiddelde score van alle studenten op de meting die het belang hiervan aangeeft in positieve richting verschillend van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), maar daarnaast was de gemiddelde score ook extreem hoog. A-studenten vonden het – conform het feit dat zij hier vaak meer door worden geraakt (onder andere omwille van hun religie en hun grotere gerichtheid op de verslaggeving hierover in Moslimlanden) – nog belangrijker dat hun docenten hierop ingaan in de les dan Z-studenten. Van een docent die op een dergelijke situatie ingaat verwachten de studenten gemiddeld genomen zowel dat die bestaande morele verontwaardiging ondersteunt en helpt te uiten als dat die zich neutraal opstelt, verschillende perspectieven belicht en probeert te verzoenen. Maar bij nader inzien bleek er een significant verschil tussen de verwachtingen van A- en Z-studenten. A-studenten verwachten – conform hun gemiddeld genomen grotere emotionele betrokkenheid en morele verontwaardiging – in eerste instantie dat een docent de morele verontwaardiging ondersteunt en hen daar uiting aan helpt te geven. Z-studenten neigen er dan weer eerder naar te verwachten dat docenten een verzoenende houding innemen. Maar de studenten vinden het niet alleen belangrijk dat hun docenten hier tijd voor maken in de les. Ze vinden het even belangrijk dat hun onderwijsinstelling (in dit geval KdG) daar als instituut tijd en ruimte voor maakt. En ook op dat vlak geldt dat A-studenten dit nog belangrijker vinden dan Z-studenten. Ook van hun onderwijsinstelling verwachten de studenten zowel dat die een duidelijk standpunt inneemt en de bestaande morele verontwaardiging ondersteunt en helpt te uiten als dat die zich neutraal opstelt, verschillende perspectieven belicht en probeert te verzoenen. En ook op dit niveau bleek er een verschil tussen de verwachtingen van A- en Z-studenten. A-studenten verwachten ook hier in eerste instantie dat hun onderwijsinstelling uiting geeft aan hun morele verontwaardiging en hen die helpt te uiten. Z-studenten neigen er dan weer naar in eerste instantie te verwachten dat hun onderwijsinstelling een verzoenende houding probeert in te nemen.

Maar hoe werd dit nu aangepakt door de docenten in kwestie? Omdat we wisten dat de docenten dit thema vooral aangekaart hadden vanuit hun persoonlijke morele verontwaardiging, focusten we in onze bevraging op of studenten vonden dat ze dit thema genuanceerd benaderden en aanbrachten. Gemiddeld genomen gaven de studenten aan dat de docenten er in hun ogen in slaagden om dit thema genuanceerd te benaderen. De docenten verschilden op dat vlak niet significant van elkaar. Wellicht mede daardoor had de interventie een gunstig effect. Gemiddeld genomen gaven de studenten aan dat ze het gevoel hebben dat ze iets hebben bijgeleerd door de interventie en meer inzicht in het conflict tussen Israël en Palestina hebben gekregen. Op dit vlak waren er geen significante verschillen tussen A- en Z-studenten. Maar wanneer we inzoomden op wat studenten dan hadden geleerd, bleek – grotendeels conform de insteek van de docenten – dat studenten hierdoor wel meer inzicht kregen in het perspectief van Palestina maar niet in dat van Israël. Op dit vlak bleek er wel een verschil tussen A- en Z-studenten. Waar A-studenten (nog) meer inzicht verwierven in en meer begrip leerden opbrengen voor het perspectief van Palestina dan Z-studenten, verloren de A-studenten begrip voor het standpunt van Israël, terwijl dat voor de Z-studenten niet zo was. Zij neigden er net naar om meer begrip voor dat perspectief te krijgen, al was die toename niet significant. Gemiddeld genomen zorgde de manier waarop de docenten dit thema in de les aanbrachten ervoor dat de studenten zich veiliger gingen voelen in de klas en zich meer verbonden gingen voelen met hun klasgenoten.

De impact die de interventie had op het gevoel van de studenten was over het algemeen groter voor A-studenten dan voor Z-studenten. De A-studenten winnen door de interventie dus meer in termen van veiligheid en verbondenheid dan de Z-studenten. Logisch, want enerzijds is het zo dat Z-studenten zich doorgaans sowieso al beter thuis, veiliger en meer verbonden voelen met hun medestudenten dan A-studenten (zie ook Studie 1), waardoor er voor hen op dit vlak minder winst te maken valt (en waardoor ze ook minder nood hebben aan dergelijke winst), en anderzijds is de situatie die besproken werd voor A-studenten gemiddeld genomen minder ver van hun bed waardoor ze hierdoor meer verontwaardigd zijn en er meer nood aan hebben gehoord en gesteund te worden in die verontwaardiging. Zien dat hun verontwaardiging er mag zijn en dat sommige docenten en Z-studenten die delen, zorgt er dan ook voor dat ze zich meer thuis gaan voelen. Op basis hiervan kunnen we besluiten dat de docenten bereikten wat ze voor ogen hadden: (1) alle studenten gaven aan dat ze door de interventie iets hebben bijgeleerd en meer inzicht in de situatie (en vooral in het Palestijns perspectief) hebben gekregen en (2) de interventie gaf erkenning aan de beleving van studenten die erg (in hun identiteit) geraakt worden door een bestaande situatie (= vooral maar niet uitsluitend A-studenten), waardoor die studenten zich meer thuis en meer verbonden gingen voelen. Het elegante aan deze interventie is dat zowel A- als Z-studenten er iets aan hebben: ze zorgt er vooral voor A-studenten voor dat ze erkenning krijgen, waardoor ze zich veiliger en meer verbonden gaan voelen (een effect dat de interventie in mindere mate ook teweegbracht bij Z-studenten) en ze zorgt ervoor dat alle studenten bijleren over de problematiek in kwestie en meer inzicht verwerven in deze situatie (zij het dan in eerste instantie vooral in het perspectief van Palestina).

Ondanks de op het eerste gezicht veelbelovende effecten van deze interventie, is het nodig om oog te hebben voor mogelijke alternatieve verklaringen. Het is niet onmogelijk dat studenten inzicht in een bepaalde problematiek verwierven ten gevolge van andere zaken: ze kunnen dit toegenomen inzicht ook verworven hebben omdat de concrete problematiek op andere plaatsen (bijv. in de media) aan bod kwam. Daarnaast is het ook mogelijk dat de wijzigingen in veiligheid en verbondenheid een gevolg zijn van natuurlijk processen (van bijvoorbeeld langer samen met anderen in dezelfde klas zitten en dus zowel binnen als buiten de klas langer met elkaar te interageren) of van andere initiatieven die werden genomen binnen dit vak of binnen de opleiding. Om met meer zekerheid te kunnen zeggen dat de geobserveerde effecten effectief te wijten zijn aan de interventie, is het nodig dit onderzoek opnieuw te doen met een meer gecontroleerd onderzoeksdesign. Ze zou er, net als in Studie 1, met een experimenteel design kunnen worden gewerkt waarbij de vooruitgang van een groep studenten die deze interventie krijgt vergeleken wordt met die van een groep studenten die deze interventie niet krijgt. In plaats van te vragen naar studenten hun vooruitgang, kan die dan ook bepaald worden aan de hand van een vergelijking van hun niveau van inzicht en welzijn op twee momenten in de tijd: voor en na de interventie. Op die manier kunnen zelfpresentatie-effecten uitgesloten worden, want in een onderwijscontext is het niet onmogelijk dat studenten zeggen wat ze denken dat hun docenten willen horen, wat er dan in deze setting op neer zou komen dat het ook zou kunnen dat ze bijvoorbeeld hebben aangegeven iets te hebben bijgeleerd of zich veiliger zijn gaan voelen omdat ze denken dat dat is wat hun docent wil horen. Al moet hier natuurlijk aan toe gevoegd worden dat dit niet helemaal strookt met het feit dat we een tendens tot differentieële effecten voor A- en Z-studenten konden ontwaren. Een andere belangrijke beperking van de huidige studie is het kleine studentenaantal. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt. Daardoor moesten we in sommige gevallen noodgedwongen vrij kleine groepen met elkaar vergelijken, wat dan 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, zoals net beschreven, dus met een aangepast onderzoeksdesign.

5.4 Studie 2C

5.4.1 Methode

5.4.1.1 Deelnemers

In totaal werden 119 studenten die het afgelopen jaar les kregen van de bij dit onderzoek betrokken docent (i.e., Hakim El Faissouni) uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek. Deze studenten kregen een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar de impact die een reeks vermeende diversiteitssensitieve attitudes en vaardigheden volgens hen hebben op de mate waarin ze zich op hun plaats voelen in de klas, op de mate waarin ze zich veilig voelen om zichzelf te zijn in de klas, op hun motivatie, en op hun zelfeffectiviteit of hun vertrouwen in hun slaagkansen. Daarnaast werd hen ook gevraagd in welke mate ze de opgesomde attitudes en vaardigheden herkennen in de manier waarop hun docent Hakim El Faissouni zijn rol als docent invult. Tot slot vroegen we de studenten ook om toestemming om de data die we in het kader van dit onderzoek verzamelden te koppelen aan de persoonsgegevens die ze bij inschrijving via de e-studentservice aan KdG verschaften (met name over het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal, en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders; andere persoonsgegevens zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding mochten we ook zonder expliciete toestemming aan de data koppelen). Van de 119 studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek namen er 85 deel aan dit onderzoek (= 71.4%).

Om na te gaan of de studenten die werden weerhouden representatief zijn voor de populatie, vergeleken we de studenten die werden weerhouden (= die studenten die deelnamen aan het onderzoek) met de studenten die niet werden weerhouden (= die studenten die werden uitgenodigd maar die niet deelnamen aan het onderzoek) in termen van een aantal indicatoren die bij inschrijving werden verzameld (i.e., geslacht, leeftijd, vooropleiding) en in termen van hun migratieachtergrond zoals die binnen KdG wordt bepaald (= in termen van of ze A- of Z-student zijn; zie Studie 1). Van de 85 deelnemende studenten hadden er 10 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 11.8%). De gemiddelde leeftijd was 21.06 jaar ($SD = 2.95$). Qua vooropleiding kwam 5.9% uit het BSO, 54.1% uit het TSO, 2.4% uit het KSO en 35.3% 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 Duriez et al., 2016). Studenten die niet deelnamen aan het onderzoek verschilden niet significant van studenten die wel deelnamen qua geslacht (14.7% vs 17.8% mannen; $\chi^2(1) = 0.19$, ns), leeftijd (Mean = 21.72 en 21.06; $F(1, 117) = 0.98$, ns), vooropleiding (Mean = 2.09 en 2.29; $F(1, 117) = 3.31$, ns) en proportie A-studenten (17.6% vs 18.8%; $\chi^2(1) = 0.02$, ns). De studenten die deelnamen aan het onderzoek waren dus representatief voor de populatie (= die studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek).

In de analyses waarin we ook naar de migratieachtergrond keken, beperkten we de steekproef tot die studenten die hun toestemming gaven om de persoonsgegevens die nodig zijn om te

bepalen of ze een A- of Z-student zijn (= de gegevens inzake domicilie, thuistaal en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders) te koppelen aan de andere data. In totaal gaven 52 van de 85 deelnemende studenten hiertoe hun toestemming (= 61.2%)

5.4.1.2 Metingen

Eerst werd gepeild naar de impact van een reeks vermeende diversiteitssensitieve attitudes en vaardigheden (die docenten al of niet kunnen hebben) op de mate waarin studenten zich op hun plaats voelen in de klas, op de mate waarin ze zich veilig voelen om zichzelf te zijn, op hun motivatie, en op hun vertrouwen in hun slaagkansen. Om tot een lijst relevante attitudes en vaardigheden te komen, baseerden we ons op de meting van de gepercipieerde houding van de docent uit Studie 1 (een meting die bestond uit 18 items, onderverdeeld in 4 groepen: items aangaande de gepercipieerde inzet van de docent op een persoonlijke band, items aangaande de gepercipieerde aandacht voor diversiteit en inclusie in de klas en in de maatschappij, items aangaande de gepercipieerde inzet van de docent op veiligheid en items aangaande de gepercipieerde inzet van de docent op verbondenheid), op de uitkomst van onze voorstudie, en op een introspectie door de betrokken docent (die zich daarbij deels liet leiden door zijn vakkennis inzake communicatie; de docent in kwestie geeft o.a. het vak Communicatie). Zo kwamen we tot 24 items met telkens een relevant geachte diversiteitssensitieve attitude of vaardigheid. Deze 24 items werden 4 keer aan de studenten voorgelegd: 1x voorafgegaan door het statement "Als ik het volgende zou merken, zou ik me meer op mijn plaats voelen in de klas", 1x voorafgegaan door het statement "Als ik het volgende zou merken, zou ik me veiliger voelen om mezelf te zijn in de klas", 1x voorafgegaan door het statement "Als ik het volgende zou merken, zou ik meer motivatie voelen om mijn diploma te halen", en 1x voorafgegaan door het statement "Als ik het volgende zou merken, zou ik meer vertrouwen krijgen in mijn eigen capaciteiten". Zo probeerden we voor 24 verschillende attitudes en vaardigheden na te gaan in welke mate die een impact zouden hebben op de mate waarin studenten zich op hun plaats voelen in de klas (i.e., hun verbondenheid en meer bepaald hun sense of belonging; zie Studie 1), op de mate waarin ze zich veilig voelen om zichzelf te zijn (i.e., hun psychologische veiligheid; zie Studie 1), op hun motivatie (i.e., hun motivatiesterkte; zie Studie 1), en op hun vertrouwen in hun slaagkansen (i.e., hun zelfeffectiviteit; zie Studie 1). De items en de manier waarop die werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 2C. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

- De 24 items waarvoor we de impact op de verbondenheid wilden nagaan, brachten we conceptueel onder in vier groepen: items aangaande de inzet van een docent op een persoonlijke band (item 01-10), items aangaande de aandacht voor diversiteit in de klas en in de maatschappij (item 11-17), items aangaande de inzet op veiligheid (item 18-21) en items aangaande de inzet op verbondenheid (item 22-24). De interne consistentie voor elk onderdeel was goed (Cronbach alpha respectievelijk = .94, .91, .90 en .82). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een subschaal, hoe meer die persoon ervan overtuigd is dat dit aspect bijdraagt aan diens verbondenheid (en meer bepaald aan diens sense of belonging). Het effect van de inzet op een persoonlijke band was positief gecorreleerd met het effect van aandacht voor diversiteit ($r = .81$, $p < .001$), met het effect van inzet op veiligheid ($r = .85$, $p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .79$, $p < .001$). Het effect van aandacht voor diversiteit was positief gecorreleerd met het effect van inzet

op veiligheid ($r = .87, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .83, p < .001$). Het effect van inzet op veiligheid was positief gecorreleerd met het effect van inzet op verbondenheid ($r = .83, p < .001$).

- De 24 items waarvoor we de impact op de psychologische veiligheid wilden nagaan, brachten we onder in vier groepen: items aangaande de inzet van een docent op een persoonlijke band (item 01-10), items aangaande de aandacht voor diversiteit in de klas en in de maatschappij (item 11-17), items aangaande de inzet op veiligheid (item 18-21) en items aangaande de inzet op verbondenheid (item 22-24). De interne consistentie voor elk onderdeel was goed (Cronbach alpha respectievelijk = .95, .94, .93 en .87). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een subschaal, hoe meer die persoon ervan overtuigd is dat dit aspect bijdraagt aan diens veiligheid. Het effect van de inzet op een persoonlijke band was positief gecorreleerd met het effect van aandacht voor diversiteit ($r = .84, p < .001$), met het effect van inzet op veiligheid ($r = .83, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .77, p < .001$). Het effect van aandacht voor diversiteit was positief gecorreleerd met het effect van inzet op veiligheid ($r = .88, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .84, p < .001$). Het effect van inzet op veiligheid was positief gecorreleerd met het effect van inzet op verbondenheid ($r = .86, p < .001$).
- De 24 items waarvoor we de impact op de motivatiesterkte wilden nagaan, brachten we onder in vier groepen: items aangaande de inzet van een docent op een persoonlijke band (item 01-10), items aangaande de aandacht voor diversiteit in de klas en in de maatschappij (item 11-17), items aangaande de inzet op veiligheid (item 18-21) en items aangaande de inzet op verbondenheid (item 22-24). De interne consistentie voor elk onderdeel was goed (Cronbach alpha respectievelijk = .96, .97, .95 en .90). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een subschaal, hoe meer die persoon ervan overtuigd is dat dit aspect bijdraagt aan diens motivatiesterkte. Het effect van de inzet op een persoonlijke band was positief gecorreleerd met het effect van aandacht voor diversiteit ($r = .84, p < .001$), met het effect van inzet op veiligheid ($r = .85, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .83, p < .001$). Het effect van aandacht voor diversiteit was positief gecorreleerd met het effect van inzet op veiligheid ($r = .90, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .81, p < .001$). Het effect van inzet op veiligheid was positief gecorreleerd met het effect van inzet op verbondenheid ($r = .92, p < .001$).
- De 24 items waarvoor we de impact op de zelfeffectiviteit wilden nagaan, brachten we onder in vier groepen: items aangaande de inzet van een docent op een persoonlijke band (item 01-10), items aangaande de aandacht voor diversiteit in de klas en in de maatschappij (item 11-17), items aangaande de inzet op veiligheid (item 18-21) en items aangaande de inzet op verbondenheid (item 22-24). De interne consistentie voor elk onderdeel was goed (Cronbach alpha respectievelijk = .96, .96, .95 en .91). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een subschaal, hoe meer die persoon ervan overtuigd is dat dit aspect bijdraagt aan diens zelfeffectiviteit. Het effect van de inzet op een persoonlijke band was positief gecorreleerd met het effect van aandacht voor diversiteit ($r = .80, p < .001$), met het effect van inzet op veiligheid ($r = .92, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .92, p < .001$). Het effect van aandacht voor diversiteit was positief gecorreleerd

met het effect van inzet op veiligheid ($r = .83, p < .001$) en het effect van inzet op verbondenheid ($r = .75, p < .001$). Het effect van inzet op veiligheid was positief gecorreleerd met het effect van inzet op verbondenheid ($r = .89, p < .001$).

Vervolgens werd aan studenten gevraagd hoe ze de houding en het gedrag van hun docent (i.e., Hakim El Faissouni) hebben ervaren. Meer bepaald werd voor de hogervermelde 24 attitudes en vaardigheden gevraagd in welke mate ze vinden dat Hakim El Faissouni over die specifieke attitude of vaardigheid beschikt. De items die werden gebruikt en de manier waarop die werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 2C. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

- De 24 attitudes en vaardigheden waarvan we wilden weten of ze van toepassing zijn op Hakim, brachten we eveneens conceptueel onder in vier groepen: items aangaande Hakims inzet op een persoonlijke band (item 01-10), Hakims aandacht voor diversiteit (item 11-17), Hakims inzet op veiligheid (item 18-21) en Hakims inzet op verbondenheid (item 22-24). De interne consistentie voor elk onderdeel was goed (Cronbach alpha respectievelijk = .94, .91, .94 en .86). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger iemands score op een subschaal, hoe meer die persoon ervan overtuigd is dat Hakim over deze attitudes en vaardigheden beschikt. Net zoals in Studie 1 waren de subschalen sterk positief gecorreleerd. De perceptie van inzet op een persoonlijke band was positief gecorreleerd met de perceptie van aandacht voor diversiteit ($r = .89, p < .001$), inzet op veiligheid ($r = .88, p < .001$) en inzet op verbondenheid ($r = .77, p < .001$). De perceptie van aandacht voor diversiteit was positief gecorreleerd met de perceptie van inzet op veiligheid ($r = .88, p < .001$) en inzet op verbondenheid ($r = .81, p < .001$). De perceptie van inzet op veiligheid was positief gecorreleerd met de perceptie van inzet op verbondenheid ($r = .80, p < .001$).

Tot slot werd via een open vraag aan studenten gevraagd of ze nog tips hadden voor hun docenten? Op welke manier zouden die beter met hun studenten en/of met de diversiteit in de klas kunnen omgaan? Wat kunnen zij doen opdat studenten zich meer op hun plaats zouden voelen? Wat kunnen zij doen opdat studenten zich veiliger zouden voelen om zichzelf te zijn? Wat kunnen zij doen opdat studenten meer gemotiveerd zouden raken? Wat kunnen zij doen opdat studenten meer in hun eigen capaciteiten zouden gaan geloven?

5.4.2 Resultaten

5.4.2.1 Effect van attitudes en vaardigheden op verbondenheid

Uit Tabel 5.5 blijkt dat studenten gemiddeld genomen heel duidelijk aangeven dat zowel de inzet van een docent op een persoonlijke band, de aandacht van een docent voor diversiteit in de klas en in de maatschappij, de inzet van een docent op veiligheid als de inzet van een docent op verbondenheid een positief effect (zouden) hebben op de verbondenheid die studenten (zouden) ervaren (of beter: op de mate waarop ze zich op hun plaats zouden voelen in de opleiding). De gemiddelde score op elk van deze vier subschalen lag boven +2 op een schaal van −3 tot +3. Hetzelfde kan gezegd worden van alle attitudes en vaardigheden die aan deze subschalen onderliggen. Voor elk van de 24 opgesomde attitudes en vaardigheden gaven studenten duidelijk aan dat ze het ermee eens waren dat, als ze die attitude of vaardigheid zouden opmerken, ze zich meer op hun plaats zouden voelen in de klas. Voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band, op veiligheid en op verbondenheid waren er geen significante verschillen

tussen A en Z-studenten in de mate dat dit een effect zou hebben, maar er bleek wel een randsignificant verschil te zijn tussen het effect dat het hebben van aandacht voor diversiteit zou hebben op de verbondenheid van A- en Z-studenten. Als Z-studenten zouden merken dat hun docent aandacht heeft voor diversiteit, dan zijn ze ervan overtuigd dat dit ervoor zou zorgen dat ze zich meer op hun plaats zouden voelen in de klas, maar het positieve effect daarvan is iets sterker voor A-studenten. Voor de concrete onderliggende attitudes en vaardigheden is het verschillend effect voor A- en Z-studenten niet zo duidelijk, behalve dat het voor A-studenten belangrijker lijkt dat de docent verschillende perspectieven inbrengt.

5.4.2.2 Effect van attitudes en vaardigheden op veiligheid

Uit Tabel 5.6 blijkt dat studenten gemiddeld genomen heel duidelijk aangeven dat zowel de inzet van een docent op een persoonlijke band, de aandacht van een docent voor diversiteit in de klas en in de maatschappij, de inzet van een docent op veiligheid als de inzet van een docent op verbondenheid een positief effect (zouden) hebben op de veiligheid die studenten (zouden) ervaren en op de mate waarin ze zichzelf (zouden) durven zijn in de klas. De gemiddelde score op elke subschaal lag boven +2 op een schaal van -3 tot +3. Hetzelfde kan gezegd worden van alle attitudes en vaardigheden die aan deze subschalen onderliggen. Voor elk van de 24 opgesomde attitudes en vaardigheden gaven studenten aan dat ze het ermee eens waren dat, als ze die attitude of vaardigheid zouden opmerken, ze zich veiliger zouden voelen in de klas. Voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band, op veiligheid en op verbondenheid waren er geen significante verschillen tussen A en Z-studenten in de mate dat dit een effect zou hebben, maar er bleek wel een randsignificant verschil te zijn tussen het effect dat het hebben van aandacht voor diversiteit zou hebben op de veiligheid van A- en Z-studenten. Als Z-studenten zouden merken dat hun docent aandacht heeft voor diversiteit, dan zijn ze ervan overtuigd dat dit ervoor zou zorgen dat ze zich veiliger zouden voelen in de klas, maar het positieve effect daarvan is iets sterker voor A-studenten. Voor de concrete onderliggende attitudes en vaardigheden is het verschillend effect voor A- en Z-studenten niet zo duidelijk, behalve dat het voor A-studenten belangrijker lijkt dat de docent verschillende perspectieven inbrengt en duidelijk maakt dat iedereen iets kan bijdragen en dat iedereen van elkaar kan leren.

5.4.2.3 Effect van attitudes en vaardigheden op motivatie

Uit Tabel 5.7 blijkt dat studenten gemiddeld genomen heel duidelijk aangeven dat zowel de inzet van een docent op een persoonlijke band, de aandacht van een docent voor diversiteit in de klas en in de maatschappij, de inzet van een docent op veiligheid als de inzet van een docent op verbondenheid een positief effect (zouden) hebben op hun motivatie. De gemiddelde score op elke subschaal lag boven +2 op een schaal van -3 tot +3. Hetzelfde kan gezegd worden van alle attitudes en vaardigheden die aan deze subschalen onderliggen. Voor elk van de 24 opgesomde attitudes en vaardigheden gaven studenten aan dat ze het ermee eens waren dat, als ze die attitude of vaardigheid zouden opmerken, ze meer motivatie zouden ervaren. Zowel voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band, de gepercipieerde inzet op veiligheid en de gepercipieerde inzet op verbondenheid waren er randsignificante verschillen tussen A en Z-studenten in de mate dat dit een effect zou hebben. Als Z-studenten zouden merken dat hun docent inzet op een persoonlijke band, op veiligheid en/of op verbondenheid, dan zijn ze ervan overtuigd dat dit hen zou motiveren, maar het positieve effect van elk van deze zaken is iets sterker voor A-studenten. Ook voor de meeste concrete onderliggende attitudes en vaardighe-

den van elk van deze onderdelen is het effect voor A- en Z-studenten (rand)significant verschillend. Voor de gepercipieerde aandacht voor diversiteit, waren de verschillen tussen A- en Z-studenten zelfs echt significant. Als Z-studenten zouden merken dat hun docent aandacht heeft voor diversiteit, dan zijn ze ervan overtuigd dat dit hen zou motiveren, maar het positieve effect hiervan is sterker voor A-studenten. Voor zo goed als alle onderliggende attitudes en vaardigheden hiervan is het verschillend effect voor A- en Z-studenten eveneens duidelijk.

5.4.2.4 Effect van attitudes en vaardigheden op zelfeffectiviteit

Uit Tabel 5.8 blijkt dat studenten gemiddeld genomen heel duidelijk aangeven dat zowel de inzet van een docent op een persoonlijke band, de aandacht van een docent voor diversiteit in de klas en in de maatschappij, de inzet van een docent op veiligheid als de inzet van een docent op verbondenheid een positief effect (zouden) hebben op de zelfeffectiviteit die studenten (zouden) ervaren. De gemiddelde score op elke subschaal lag boven +2 op een schaal van -3 tot +3. Hetzelfde kan gezegd worden van alle attitudes en vaardigheden die aan deze subschalen onderliggen. Voor elk van de 24 opgesomde attitudes en vaardigheden gaven studenten aan dat ze het ermee eens waren dat, als ze die attitude of vaardigheid zouden opmerken, ze meer zelfeffectiviteit zouden ervaren. Voor de gepercipieerde inzet op een persoonlijke band, op veiligheid en op verbondenheid waren er geen significante verschillen tussen A en Z-studenten in de mate dat dit een effect zou hebben, maar er bleek wel een randsignificant verschil te zijn tussen het effect dat het hebben van aandacht voor diversiteit zou hebben op de zelfeffectiviteit van A- en Z-studenten. Als Z-studenten zouden merken dat hun docent aandacht heeft voor diversiteit, dan zijn ze ervan overtuigd dat dit ervoor zou zorgen dat ze meer zelfeffectiviteit zouden ervaren, maar het positieve effect daarvan is iets sterker voor A-studenten. Voor de concrete onderliggende attitudes en vaardigheden is het verschillend effect voor A- en Z-studenten niet zo duidelijk, behalve dat het voor A-studenten belangrijker lijkt dat de docent verschillende perspectieven inbrengt, oog heeft voor meervoudige identiteiten, ruimte maakt voor relevante thema's en ervoor zorgt dat daar een gesprek over op gang kan komen.

5.4.2.5 Gepercipieerde attitudes en vaardigheden

Uit Tabel 5.9 blijkt dat studenten gemiddeld genomen duidelijk aangeven dat de docent in kwestie (i.e., Hakim El Faissouni) volgens hen inzet op een persoonlijke band, aandacht heeft voor diversiteit, en inzet op veiligheid en verbondenheid. De gemiddelde score op elke subschaal lag boven +2 op een schaal van -3 tot +3. Hetzelfde kan gezegd worden van alle attitudes en vaardigheden die aan deze subschalen onderliggen. Voor elk van de 24 opgesomde attitudes en vaardigheden gaven studenten aan dat ze deze percipiëren bij de docent in kwestie. A- en Z-studenten verschillen niet in de mate dat ze van mening zijn dat de docent in kwestie inzet op persoonlijke banden, maar de A- en Z-studenten verschillen wel randsignificant in de mate dat ze vinden dat de docent aandacht heeft voor diversiteit en inzet op veiligheid en verbondenheid. De Z-studenten geven duidelijk aan dat de docent aandacht heeft voor diversiteit en inzet op veiligheid en verbondenheid, maar de A-studenten zien dit nog duidelijker. Voor de concrete onderliggende attitudes en vaardigheden is de verschillend perceptie van A- en Z-studenten niet zo heel erg duidelijk. Het valt de A-studenten iets harder op dat de docent zich kwetsbaar opstelt (misschien omdat zij weten dat het extra moed vergt om dat te doen als je zelf een migratieachtergrond hebt), dat hij vindt dat iedereen van elkaar kan leren en dat hij zelf ook open staat om bij te leren, dat hij iedereen probeert te betrekken bij de les (misschien valt dit voor de A-studenten meer op omdat ze daar zelf meer nood aan hebben), en dat hij

mensen ook “anders” laat zijn (misschien valt dit voor de A-studenten meer op omdat ze door veel van hun medestudenten duidelijk als “anders” beschouwd worden).

5.4.2.6 Tips voor docenten

Tot slot werd via een open vraag aan studenten gevraagd of ze nog tips hadden voor hun docenten? Op welke manier zouden die beter met hun studenten en/of met de diversiteit in de klas kunnen omgaan? Wat kunnen zij doen opdat studenten zich meer op hun plaats zouden voelen? Wat kunnen zij doen opdat studenten zich veiliger zouden voelen om zichzelf te zijn? Wat kunnen zij doen opdat studenten meer gemotiveerd zouden raken? Wat kunnen zij doen opdat studenten meer in hun eigen capaciteiten zouden gaan geloven? Veel echte tips voor docenten kwamen er niet echt uit de bus. De tips die kwamen, waren de volgende. De eerste vier tips kwamen van Z-studenten, de vijfde van een A-student.

- Tijdens de les leerlingen actief betrekken door vragen te stellen.
- Wanneer er na een examenperiode iemand nieuw komt in een groep, dan kan de docent best wat meer tijd steken in ervoor zorgen dat die persoon goed integreert in die groep. Dus niet zomaar starten met de les want dan zit die persoon nog niet in de groep en valt die echt wel wat alleen, waardoor die zich minder op zijn gemak voelt in de les.
- Ik vind het heel belangrijk dat de docenten zich op gelijk niveau plaatsen als hun studenten. Wanneer ik merk dat dit zo is, word ik gedemotiveerd en onzeker. Afkeurende blikken en bepaalde intonaties beïnvloeden de gemoedstoestand van een student.
- Als docent meer emotie tonen kan geen kwaad. Ik heb een paar docenten gehad die enorm afstandelijk waren maar die van ons wel verwachtten dat wij erg open zouden zijn over onze emoties, ervaringen, trauma's, problemen.... Als we ons daar dan niet comfortabel bij voelden, volgde er afkeuring door de docent. Wat er dan weer voor zorgde dat het erg ongemakkelijk werd en dat het niet fijn was om naar de les te gaan. Niet dat docenten al hun problemen op tafel moeten gooien, maar een luisterend oor, wat empathie en een gepaste reactie op zo'n momenten kan al veel verschil maken.
- In plaats van filmpjes te tonen, zelf aan de leerlingen met andere achtergronden vragen naar hun ervaringen met bepaalde thema's (bijv., racisme). Filmpjes zijn soms te algemeen. Als docenten echt zouden vragen naar de ervaringen van studenten, dan gaan studenten zich ook echt welkom voelen en gaan zij meer motivatie vinden om die les te volgen en zich in te zetten voor dat vak. Bijvoorbeeld: ik volg een vak dat ik eigenlijk echt niet interessant vind, maar omwille van één informeel gesprek met de docent, voel ik mij plots meer gemotiveerd om mij in te zetten voor dat vak.

Ook al was dit een niet-verplichte vraag, en ook al kwamen er niet veel concrete tips, toch werd deze vraag door heel wat studenten ingevuld. Het merendeel van deze studenten gebruikte deze vraag om waardering voor de docent in kwestie (i.e., Hakim El Faissouni) te laten blijken. Soms was dat vrij algemeen (bijv. “Doe zo verder”), maar soms werd dit aangegrepen om bepaalde attitudes en vaardigheden in de verf te zetten die een student ook graag bij andere docenten zou zien. Soms werd dit zelfs expliciet zo gekaderd. Zo werden volgende zaken benadrukt. De eerste acht zaken kwamen van Z-studenten, de rest van A-studenten.

- Zorgen dat elke docent de kernkwaliteiten van Hakim ontwikkelt. Je merkt dat hij respect voor ons heeft, dat hij tijd voor ons maakt en dat je steeds bij hem terecht kunt.
- Hakim is een meelevende en enthousiaste docent. Hij motiveert leerlingen en deelt zijn

- eigen ervaring. Hij vertelt relevante persoonlijke ervaringen, en dat zorgt ervoor dat er met veel aandacht naar hem geluisterd wordt. Een tip voor andere docenten.
- Hakim toont respect voor ieders mening en deelt ook zijn eigen mening. Dat heb ik enorm geapprecieerd, en ik heb me persoonlijk ook altijd veilig gevoeld.
 - Ik voelde me goed in de klas van Hakim. Hij staat open voor ieders mening en zorgt voor een veilige sfeer in de klas. Doordat hij openstaat voor informele gesprekken, geeft hij ook zin en energie om aan de les te beginnen.
 - Door Hakims manier van les geven, kwam ik graag naar de les. Alles werd duidelijk verteld en uitgelegd met pakkende voorbeelden. Hij luisterde naar studenten en motiveerde ons elke les opnieuw. Ondanks dat het qua inhoud niet mijn lievelingsvak was, was ik daardoor meer gemotiveerd om voor dit vak te studeren en om ondanks mijn faalangst door te zetten om uiteindelijk de beste punten te halen die ik tot nog toe al haalde op de hogeschool.
 - Als we persoonlijk of maatschappelijk met iets in de knoop zitten dan helpt Hakim ons om dit verder uit te zoeken. Als we oefenen, dan gelooft hij in ons groeiproces, en als we groeien, dan benoemt hij dit ook en dan zegt hij dat hij trots op ons is.
 - Hakim weet hoe hij gevoelige thema's kan behandelen.
 - Hakim maakte altijd tijd voor ons als klas!
 - Hakim luistert naar de mening van zijn studenten.
 - Hakim slaagt erin op een informatieve manier de actualiteit aan te kaarten.
 - Hakim maakte verschillende thema's bespreekbaar binnen zijn lessen. Ik hoorde dat hij het ook had over de situatie in Gaza en Israël. Ik vond het jammer dat ik er toen niet bij was omdat hij zaken goed kan overbrengen en zijn neutraliteit kan behouden. Hij vroeg tijdens de les ook wat de beelden die we tegenkomen op sociale media met ons doen. Het geeft een veilig gevoel dat hij vraagt naar de impact van de actualiteit op ons welbevinden. Daarnaast vond ik het heel fijn dat hij verschillende verhalen vanuit zijn ervaringen in het werkveld met ons deelde. Hij deed dit ook steeds met de nodige humor.
 - In de periode dat ik les kreeg van Hakim ging ik door een moeilijke periode. Wat ik heel fijn vond, was dat hij een luisterend oor aanbood. Ik heb veel moed geput uit het gesprek dat ik naar aanleiding daarvan met Hakim had.
 - Hakims kwaliteiten zijn zonder twijfel: zijn lesgeefvaardigheden (hij maakt de leerstof interessant), zijn duidelijkheid en zijn zorgvuldigheid in het luisteren naar de perspectieven van zijn studenten.

5.4.3 Discussie

De bij dit onderzoek betrokken docent wou te weten komen welke attitudes en vaardigheden van docenten ervoor zorgen dat studenten (a) zich verbonden (of meer specifiek: op hun plaats) voelen, (b) zich veilig voelen om zichzelf te zijn, (c) meer gemotiveerd worden en (d) zelfeffectiviteit opbouwen, en of er op dat vlak verschillen zijn tussen A- en Z-studenten. Uit de data bleek dat alle opgesomde attitudes en vaardigheden belangrijk waren voor zowel de verbondenheid, het veiligheidsgevoel, de motivatie als de zelfeffectiviteit van alle studenten: gemiddeld genomen scoren alle studenten beduidend hoger dan 0 (= het neutrale punt van de schaal). Daarnaast bleken er enkele (rand)significante verschillen te zijn in het effect dat de opgesomde attitudes en vaardigheden lijken te hebben op A- en Z-studenten. Hoewel alle opgesomde attitudes en vaardigheden erg belangrijk lijken voor de Z-studenten, lijken heel wat attitudes en vaardigheden nog belangrijker voor de A-studenten. Wanneer een docent aandacht heeft voor diversiteit, dan komt dat in het bijzonder de verbondenheid, het veiligheidsgevoel,

de motivatie, en de zelfeffectiviteit van A-studenten ten goede. De inzet van de docent op een persoonlijke band, op verbondenheid en op veiligheid is daarenboven nog meer motiverend voor A-studenten dan voor Z-studenten. Daarnaast wou de bij dit onderzoek betrokken docent ook meer zicht krijgen op hoe studenten zijn attitudes en vaardigheden percipiëren en of er op dat vlak verschillen zijn tussen A- en Z-studenten. Dat leek vooral relevant omdat de docent één van de weinige docenten is die zelf een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond heeft (i.e. een Marokkaanse migratieachtergrond). De studenten herkenden alle opgesomde attitudes en vaardigheden in de houding van de docent: gemiddeld genomen scoren alle studenten beduidend hoger dan 0 (= het neutrale punt van de schaal) wanneer hen de vraag werd gesteld of ze een bepaalde attitude of vaardigheid herkennen bij de docent. A-studenten zien de docent nog wel net iets meer aandacht hebben voor diversiteit dan Z-studenten. Waarschijnlijk valt het de A-studenten des te meer op dat de docent op dat vlak hier (bewust) aandacht voor probeert te hebben omdat dat voor hen relevanter is en/of omdat ze zich des te meer herkennen in en identificeren met de docent omdat dat nu eenmaal een van de weinige docenten is die zelf een recente migratieachtergrond heeft.

Tot slot werd aan studenten gevraagd of ze nog tips hadden voor docenten; tips die ervoor zouden kunnen zorgen dat hun docenten beter met hen en/of met de diversiteit in de klas zouden omgaan en/of die ervoor zouden kunnen zorgen dat hun verbondenheid, hun veiligheidsgevoel, hun de motivatie als hun zelfeffectiviteit zou verhogen. Slechts een beperkt aantal studenten hadden tips voor docenten in het algemeen, maar heel wat studenten grepen deze vraag aan om aan te geven dat ze graag les kregen van de docent in kwestie. Vaak combineerden ze dat met het benadrukken van attitudes en vaardigheden die de docent in kwestie volgens hen heeft maar waarover andere docenten volgens hen in onvoldoende (of minstens mindere) mate beschikken. Duidelijke verschillen tussen de tips gegeven door A- en Z-studenten leken er niet te zijn. Wat de algemene tips betreft, werd aangegeven dat docenten een grotere rol zouden kunnen opnemen in de integratie van studenten die later inpikken, dat het belangrijk is dat ze zich niet boven hun studenten stellen, dat ze studenten actiever zouden kunnen bij de les betrekken door meer vragen te stellen, en dat ze meer expliciet naar de ervaringen van studenten zouden kunnen polsen (zeker wanneer het gaat om beladen thema's zoals racisme) eerder dan het meer algemeen te houden door bijvoorbeeld met filmfragmenten te werken. Daarnaast werden volgende attitudes en vaardigheden van de docent naar voren geschoven als zijnde voorbeelden voor andere docenten: geloven in je studenten, hen motiveren en enthousiasmeren, respectvol zijn ten aanzien van (de mening van) studenten, op een informatieve manier gevoelige en actuele thema's behandelen, persoonlijke ervaringen delen, aandacht hebben voor het welzijn van studenten, empathisch en meelevend zijn, tijd maken voor je studenten (ook informeel) en hen indien nodig een luisterend oor bieden, ...

Een eerste beperking van de huidige studie is het relatief kleine studentenaantal. Vooral het aantal A-studenten was erg beperkt (zoals eerder al aangegeven, hadden slechts 8 A-studenten hun toestemming gegeven om die data te verwerken). We hadden in sommige gevallen dus heel weinig respondenten om op af te gaan, wat de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Om te onderzoeken of de resultaten betrouwbaar en stabiel zijn, valt het aan te bevelen dit onderzoek eens te herhalen met een grotere steekproef. Idealiter ook meteen met een aangepast design (a) waarin de effecten van de interventies afgewogen kunnen worden tegen een controlegroep en (b) waarin het effect van de onderliggende acties ontrafeld kan worden zodat we een beter zicht krijgen op welke acties verantwoordelijk

zijn voor de eventuele effecten. Door het kleine studentenaantal zijn de tips voor docenten ook anekdotisch, in de zin dat het onmogelijk is te weten hoe gedragen die tips zijn. Zo vindt ongetwijfeld niet elke student het leuk om vragen te krijgen in de les, en zo zijn er ongetwijfeld studenten die hun ervaringen liever niet in de groep gooien. Maar over het algemeen lijken de resultaten uit te wijzen dat, zolang de veiligheid gegarandeerd wordt, heel wat studenten daar geen graten in zouden zien. Meer zelfs: als sommige studenten liever “onzichtbaar” zijn in de klas, dan wijst dat er wellicht op dat ze zich daar niet veilig voelen.

Een tweede beperking van de huidige studie is dat we enkel met positief geformuleerde items werkten. Het is goed mogelijk, en zelfs plausibel, dat studenten effectief alle opgesomde attitudes en vaardigheden herkennen bij de betrokken docent (zie ook de resultaten van de voorstudie), en dat ze het erover eens zijn dat al deze attitudes en vaardigheden belangrijk zijn voor hun verbondenheid, hun veiligheidsgevoel, hun motivatie en hun zelfeffectiviteit, maar we kunnen niet uitsluiten dat er ook een antwoordtendens kan hebben meegespeeld. De scores waren wel heel hoog, en dit voor alle opgesomde attitudes en vaardigheden. Het is dan ook aan te bevelen dat er in een volgende studie toch ook negatief geformuleerde items worden geconstrueerd en opgenomen om uit te sluiten dat de scores louter te wijten zouden zijn aan antwoordtendens. Maar zoals gezegd: het is zeker niet onmogelijk dat de studenten wel degelijk alle opgesomde attitudes en vaardigheden superbelangrijk vinden. Het was immers expliciet de bedoeling om te komen tot een lijst met relevant geachte diversiteitssensitieve attitudes en vaardigheden, en om daartoe te komen, baseerden we ons op de meting van de gepercipieerde houding van de docent uit Studie 1, op de uitkomst van onze voorstudie, en op een introspectie door de betrokken docent (zie hoger). En ondanks het feit dat de scores op alle opgesomde attitudes en vaardigheden heel erg hoog waren, en ondanks de kleine studentenaantallen (vooral voor A-studenten), vonden we toch schijnbaar betekenisvolle variantie tussen A- en Z-studenten, wat dan toch wijst op de bruikbaarheid van de verzamelde data.

5.5 Ervaringen van de docent

De docent werd tot slot gevraagd om te reflecteren over wat volgens hem de meest en minst succesvolle acties waren, welke (vlot haalbare) actie(s) hij zou aanraden aan collega-docenten die iets vergelijkbaars willen doen, en wat hij als docent geleerd heeft uit zijn deelname aan dit project. We laten per vraag de betrokken docent aan het woord.

- Wat waren voor jou de meest succesvolle acties? Voor mij waren beide interventies (i.e., de interventie over Zwarte Piet en die over Palestina) succesvol, maar als ik er één moet kiezen, dan is dat de interventie over Zwarte Piet. Waarom? Omwille van het aangetoonde effect en omdat dit effect blijvend of minstens van lange duur lijkt. Ik heb deze interventie al vaak gegeven aan eerstejaarsstudenten en in het derde jaar (= wanneer ik hen terug tegenkom) geven zij vaak aan dat ze dit nog weten en dat dit hun heeft beïnvloed en hun manier van kijken heeft veranderd. Ze geven vaak aan dat dit hen niet alleen leerde de pijn te voelen die sommige mensen voelen wanneer ze geconfronteerd worden met de figuur van Zwarte Piet, maar ze geven ook vaak aan dat deze interventie meer in het algemeen een goede oefening was om zich te leren inleven in de situatie van iemand anders. Een bijkomende reden waarom ik dit een erg waardevolle interventie vind, is omdat studenten ook aangeven dat ze er spontaan over praten met mensen in hun omgeving. Op die manier lijkt deze interventie minstens potentieel een sneeuwbal-effect hebben: ze beïnvloed niet alleen de studenten zelf maar mogelijk ook de mensen in hun omgeving.

- Wat waren voor jou de minst succesvolle acties? Ik vond oprecht al de interventies en ook al wat erbij is komen kijken (zoals de enquêtes over mijn manier van lesgeven) van belang. Ook de focusgesprekken vond ik heel interessant en leerzaam. Voor mij bevestigden de enquêtes en de focusgesprekken vooral het belang van wat ik al deed. Ik wist ergens al wel dat dat succesrecepten waren, maar ik wou dit toch graag bevestigd zien.
- Indien je collega's een actie zou aanraden, welke zou dat zijn? Als ik collega's iets zou aanraden is het vooral blijven inzetten op een diversiteitssensitieve houding en dit aan de hand van verschillende methodes. Zo kun je als docent jezelf versterken door bepaalde vaardigheden aan te leren, maar tegelijk kun je ook inzetten op je klas leren kennen en de verschillende referentiekaders die in je klas aanwezig zijn in kaart te brengen. Je kan je ook inlezen en moeite doen om te begrijpen hoe mechanismes van ongelijkheid werken en na-gaan of je daar misschien zonder dat je dat weet zelf ook aan meedoet. Je kan daarnaast ook inzetten op inhoud, didactiek en je eigen houding. Vraag je af of je last hebt van hand-delingsverlegenheid en of je niet soms kiest voor je eigen veiligheid in plaats van die van je klas. Durf je wel genoeg in relatie te gaan met je studenten? Kortom, er kwamen heel wat sporen naar boven in dit onderzoek doordat studenten aangaven dat dit zaken zijn die zij belangrijk vinden: kennis inzake diversiteit hebben, in relatie gaan met je studenten, en aan een positief en veilig klasklimaat werken. Verder denk ik dat je nooit iets verkeerd doet met actuele thema's te bespreken in je les. Zo houd je je lessen interessant en leg je een link naar de realiteit en het werkveld. Kennis hebben over polariserende thema's kan er ook voor zorgen dat je mensen meekrijgt in een meer genuanceerde denkwijze. Het is nu eenmaal heel belangrijk voor jongvolwassenen om genuanceerde stemmen te horen.
- Wat heb je als docent geleerd uit je deelname aan dit project? Ik leerde hieruit onder andere dat het belangrijk is om in alle vrijheid en veiligheid met collega's over aan diversiteit ge-relateerde thema's te kunnen uitwisselen en discussiëren. Binnen het projectteam was er veel ruimte om hierover met elkaar van gedachten te wisselen en Bart (de coördinator van het projectteam) ondersteunde en stimuleerde ons om dat in alle openheid te doen. Dit zorgde ervoor dat de docenten binnen dit team (Bert, Oscar, en ikzelf) elkaar konden vinden om los van het onderzoek samen ook aanverwante zaken te realiseren. Zo zetten we samen onze schouders onder het organiseren van een open les rond de situatie in Palestina en het organiseren van een Iftar (zie ook Studie 3). Ik denk niet dat we die stappen hadden kunnen zetten mocht dit project er niet zijn geweest of mocht daar niet zoveel ruimte voor discussie gelaten zijn. Het vraagt moed om bijvoorbeeld met de directie van je instelling aan tafel te zitten en zaken aan te kaarten die beter kunnen. De open inhoudelijke discussies binnen ons team zorgden ervoor dat we daartoe samen de nodige moed vonden.

De docent vond zowel de interventie over Zwarte Piet als die over Palestina succesvol. Als hij voor één van de twee moet kiezen, dan kiest hij voor interventie over Zwarte Piet omwille van de spectaculaire effecten van deze interventie, het sneeuwbaaleffect dat deze interventie lijkt te hebben en het schijnbaar langdurige effect. Aan collega's zou hij aanraden om te blijven inzetten op een diversiteitssensitieve houding. Meer bepaald vindt hij dat je als docent blijvend moet werken aan (1) je kennis inzake diversiteit, (2) het in relatie gaan met je studenten, en (3) hoe je een veilig klasklimaat kunt bewerkstelligen. Wat hij vooral onthoudt uit zijn deelname aan dit project is dat het belangrijk is dat er ruimte is om met collega's te discussiëren over aan diversiteit gerelateerde thema's. Doordat die ruimte er was, ontstond er een samenwerking met Bert en Oscar die verder ging dan dit project.

5.6 Conclusie

In Studie 2A en B wilden we het effect nagaan van twee verwante interventies: een interventie rond de figuur van Zwarte Piet, waarbij de docent studenten inzicht wou bijbrengen in wat voor sommige mensen het probleem met Zwarte Piet is (Studie 2A), en een interventie rond het conflict tussen Israël en Palestina (Studie 2B), waarbij de docent studenten inzicht wou geven in (de oorsprong van) dit conflict. Verwierven de studenten daardoor meer inzicht in de (polariserende) problematiek die werd behandeld en hadden de interventies een impact op hun veiligheid en verbondenheid? De eerste interventie had een spectaculair effect in termen van het inzicht dat de studenten hierdoor verwierven. Het percentage studenten dat snapt dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen steeg hierdoor van 30% naar 80%. Over het algemeen gaven de studenten aan dat ze iets bijgeleerd hadden en dat ze zijn gaan inzien dat het belangrijk is het perspectief van anderen in te (proberen) nemen. Z-studenten leerden meer bij dan A-studenten, want die snapten doorgaans al dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn. De studenten gaven daarnaast ook aan dat ze zich door de interventie veiliger en meer verbonden waren gaan voelen in de klas. Dit was vooral zo voor A-studenten. Logisch, want zij voelen zich doorgaans minder veilig en verbonden in de klas dan Z-studenten (zie Studie 1) waardoor er voor hen op dit vlak meer winst te maken valt. Daarnaast is het ook zo dat A-studenten gemiddeld genomen meer verontwaardigd zijn over de figuur van Zwarte Piet, waardoor zij er ook meer nood aan hebben zich begrepen te voelen in die verontwaardiging. Zien dat die verontwaardiging er mag zijn en dat sommige docenten en Z-studenten die delen, zorgt er dan ook voor dat ze zich veiliger en meer verbonden gaan voelen in de klas. De tweede interventie had een vergelijkbaar effect. Over het algemeen vonden de studenten het belangrijk dat hun docenten en hun onderwijsinstelling daar tijd en ruimte voor maakten. A-studenten vonden dit – conform hun gemiddeld genomen grotere emotionele betrokkenheid en morele verontwaardiging – nog belangrijker dan Z-studenten. A-studenten verwachten in eerste instantie dat hun morele verontwaardiging ondersteund wordt. Z-studenten verwachten dan weer in eerste instantie dat de verschillende perspectieven op neutrale en verzoenende wijze belicht worden. Omdat we wisten dat de docenten dit thema vooral aangekaart hadden vanuit hun persoonlijke morele verontwaardiging, focusten we op of studenten vonden dat ze dit thema genuanceerd brachten. Gemiddeld genomen gaven de studenten aan dat dat het geval was. Wellicht mede daardoor had de interventie zo'n gunstig effect. Gemiddeld genomen gaven alle studenten aan dat ze meer inzicht kregen in dit conflict (op dit vlak waren er geen verschillen tussen A- en Z-studenten), maar wanneer we inzoomden op wat studenten geleerd hadden, bleek – conform de insteek van de docenten – dat studenten meer inzicht kregen in het perspectief van Palestina maar niet in dat van Israël. Op dit vlak bleek er een verschil tussen A- en Z-studenten. Waar A-studenten (nog) meer begrip leerden opbrengen voor het perspectief van Palestina dan Z-studenten, verloren de A-studenten begrip voor het standpunt van Israël, terwijl dat voor de Z-studenten niet zo was. Gemiddeld genomen zorgde de manier waarop dit thema aangebracht werd ervoor dat de studenten zich veiliger gingen voelen in de klas en zich meer verbonden gingen voelen met hun klasgenoten. Dit was ook hier vooral zo voor A-studenten. Het elegante aan deze interventies is dus dat alle studenten er iets aan hebben: A-studenten krijgen erkenning waardoor ze zich veiliger en meer verbonden gaan voelen (iets wat in mindere mate ook geldt voor Z-studenten), alle studenten (maar vooral Z-studenten) leren erdoor bij, en alle studenten gaan inzien dat het belangrijk is om je te proberen verplaatsen in het perspectief van mensen met gevoeligheden en/of een mening die je niet echt snapt. In het kort: dit type interventies wendt de diversiteit in de klas op zo'n manier aan dat iedereen er baat bij heeft.

In Studie 2C wilden we onderzoeken hoe studenten de bij dit project betrokken docent percipiëren: welke attitudes en vaardigheden zien zij bij hem, en percipiëren A- en Z-studenten de docent in kwestie (die zelf een recente, niet-Europese migratieachtergrond heeft) verschillend? En belangrijker: over welke attitudes en vaardigheden moeten docenten beschikken om de verbondenheid en veiligheid, de motivatie en de zelfeffectiviteit van studenten te stimuleren? En verschillen A- en Z-studenten van elkaar in wat ze op die vlakken nodig hebben? Uit de data bleek dat de studenten alle opgesomde attitudes en vaardigheden herkenden in de houding van de betrokken docent. A-studenten zien de docent nog wel net iets meer aandacht hebben voor diversiteit dan Z-studenten. Waarschijnlijk valt het hen meer op dat de docent daar (bewust) aandacht voor probeert te hebben omdat dat voor hen relevanter is en/of omdat ze zich des te meer herkennen in en identificeren met de docent omdat die nu eenmaal een van de weinige docenten is die zelf een recente migratieachtergrond heeft. Daarnaast bleek uit de data dat alle opgesomde attitudes en vaardigheden belangrijk waren voor de verbondenheid, de veiligheid, de motivatie en de zelfeffectiviteit van alle studenten. Er waren wel (rand)significante verschillen in de effecten op A- en Z-studenten. Hoewel alle opgesomde attitudes en vaardigheden erg belangrijk lijken voor Z-studenten, lijken heel wat attitudes en vaardigheden nog belangrijker voor A-studenten. Wanneer een docent aandacht heeft voor diversiteit, dan komt dat in het bijzonder de verbondenheid, de veiligheid, de motivatie, en de zelfeffectiviteit van A-studenten ten goede. De inzet van de docent op een persoonlijke band, op verbondenheid en op veiligheid is daarenboven nog meer motiverend voor A-studenten dan voor Z-studenten. Tot slot werd in Studie 2C aan studenten gevraagd of ze nog tips hadden voor docenten; tips die ervoor zouden kunnen zorgen dat hun docenten beter met hen en/of met de diversiteit in de klas zouden omgaan en/of die ervoor zouden kunnen zorgen dat hun verbondenheid, hun veiligheidsgevoel, hun de motivatie en hun zelfeffectiviteit zou verhogen. Slechts een beperkt aantal studenten hadden tips voor docenten in het algemeen, maar heel wat studenten grepen deze vraag aan om attitudes en vaardigheden van de betrokken docent te benadrukken die ze graag ook bij andere docenten zouden zien. Daarbij werden zo goed als uitsluitend attitudes en vaardigheden naar voren geschoven die aansluitend bij de door ons opgesomde attitudes en vaardigheden. Hier kwam met andere woorden niet echt iets nieuw uit naar voren.

Zelf vond de docent alvast zowel de interventie over Zwarte Piet als die over Palestina succesvol. Als hij voor één van de twee moet kiezen, dan kiest hij voor de interventie over Zwarte Piet omwille van de spectaculaire effecten, het sneeuwbaaleffect dat deze interventie lijkt te hebben (studenten praten erover met hun omgeving) en het schijnbaar langdurige effect (studenten lijken zich deze interventie als waardevol te blijven herinneren). Aan collega's zou hij aanraden om te blijven inzetten op een diversiteitssensitieve houding. Meer bepaald vindt hij dat je als docent blijvend moet werken aan (1) je kennis inzake diversiteit, (2) het in relatie gaan met je studenten, en (3) hoe je een veilig klasklimaat kunt bewerkstelligen.

Tabel 5.1. Studie 2A: Gemiddelden, standaarddeviaties en onderlinge correlaties

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05
01. Bijleren Meting 1	2.16	1.23					
02. Bijleren Meting 2	1.65	0.80	.43 ³				
03. Bijleren Meting 3	1.96	1.05	.56 ⁴	.64 ⁴			
04. Gevoel: Thuis	-0.04	1.58	.25 ¹	.36 ²	.13		
05. Gevoel: Veilig	0.76	1.29	.27	.60 ⁴	.58 ⁴	.38 ²	
06. Gevoel: Verbonden	0.49	1.46	.17	.50 ⁴	.29 ¹	.66 ⁴	.65 ⁴

Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", de standaarddeviaties in de kolom "SD". De metingen met het nummer 01, 02 en 04 werden bij alle studenten afgenomen (N = 50). De metingen met het nummer 01, 02 en 04 werden enkel afgenomen bij de studenten uit klasgroep 2 en 3 (N = 35). ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 5.2. Studie 2A: Algemene gemiddelden en gemiddelden per groep

Criteria	Alle	Z	A	ΔAZ	Groep 0	Groep 1	Δ Groep
01. Bijleren Meting 1	2.16 (1.23) ⁴	2.42 (1.14) ⁴	1.44 (1.51) ²	2	2.26 (1.07) ⁴	1.93 (1.51) ⁴	0
02. Bijleren Meting 2	1.65 (0.50) ⁴	1.85 (0.86) ⁴	1.43 (0.40) ⁴	0	1.70 (0.89) ⁴	1.50 (0.53) ⁴	0
03. Bijleren Meting 3	1.96 (1.05) ⁴	2.26 (0.80) ⁴	1.80 (1.64) ¹	0	2.07 (0.98) ⁴	1.73 (1.17) ⁴	0
04. Gevoel: Thuis	-0.04 (1.58) ⁰	-0.28 (1.63) ⁰	0.36 (1.93) ⁰	0	-0.17 (1.57) ⁰	0.27 (1.62) ⁰	0
05. Gevoel: Veilig	0.76 (1.29) ⁴	1.15 (0.93) ⁴	1.30 (0.89) ²	0	0.68 (1.41) ²	0.93 (1.00) ²	0
06. Gevoel: Verbonden	0.49 (1.46) ³	0.38 (1.28) ⁰	1.25 (0.97) ²	0	0.38 (1.20) ¹	0.75 (1.02) ²	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan respectievelijk de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en 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. In de kolommen "Groep 0" en "Groep 1" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor respectievelijk die studenten die voorheen niet snapten dat Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn en die studenten die dit voorheen wel al snapten. In deze kolommen is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0. In de kolom " Δ Groep" is aangegeven of de gemiddelden van de studenten uit beide groepen van elkaar verschillen. De metingen met het nummer 01, 02 en 04 werden bij alle studenten afgenomen (N = 50; waaronder 9 A-studenten van 35 studenten die hun toestemming gaven om deze gegevens te gebruiken). De metingen met het nummer 03, 05 en 06 werden enkel afgenomen bij de studenten uit klasgroep 2 en 3 (N = 35; waaronder 5 A-studenten van de 23 studenten die hun toestemming gaven om deze gegevens te gebruiken). ⁰ ns; ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 5.3. Studie 2B: Gemiddelden, standaarddeviaties en onderlinge correlaties

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
01. Les: Belang	2.26	1.04											
02. Les: Activisme	1.12	1.16	.47 ⁴										
03. Les: Verzoenen	1.43	1.30	-.07	-.29 ⁴									
04. Les: Nuance	1.61	1.22	.41 ⁴	.45 ⁴	-.17 ¹								
05. Les: Bijgeleerd	1.88	1.03	.51 ⁴	.41 ⁴	.08	.47 ⁴							
06. Inzicht: Palestina	1.70	1.47	.52 ⁴	.42 ⁴	-.00	.25 ³	.56 ⁴						
07. Inzicht: Israël	0.16	1.81	.10	.03	.36 ⁴	.29 ³	.24 ³	.12					
08. Gevoel: Veilig	0.96	1.37	.48 ⁴	.48 ⁴	-.22 ²	.56 ⁴	.39 ⁴	.36 ⁴	.18 ¹				
09. Gevoel: Verbonden	0.51	1.40	.36 ⁴	.39 ⁴	-.16 ¹	.42 ⁴	.38 ⁴	.37 ⁴	.19 ²	.80 ⁴			
10. KdG: Belang	2.27	1.04	.67 ⁴	.39 ⁴	-.11	.54 ⁴	.39 ⁴	.42 ⁴	.08	.41 ⁴	.29 ³		
11. KdG: Activisme	0.98	1.36	.33 ⁴	.73 ⁴	-.26 ³	.46 ⁴	.27 ³	.27 ³	.04	.44 ⁴	.38 ⁴	.33 ⁴	
12. KdG: Verzoenen	1.28	1.42	-.12	-.32 ⁴	.59 ⁴	-.15	-.04	-.10	.41 ⁴	-.14	-.07	-.08	-.07

Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", de standaarddeviaties in de kolom "SD". ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

Tabel 5.4. Studie 2B: Algemene gemiddelden en gemiddelden per groep

Criteria	Alle	Z	A	ΔAZ
01. Les: Belang	2.26 (1.04) ⁴	2.34 (0.82) ⁴	2.89 (0.21) ⁴	2
02. Les: Activisme	1.12 (1.16) ⁴	1.05 (1.13) ⁴	2.28 (0.66) ⁴	4
03. Les: Verzoenen	1.43 (1.30) ⁴	1.55 (1.24) ⁴	0.40 (1.47) ⁴	3
04. Les: Nuance	1.61 (1.22) ⁴	1.64 (1.17) ⁴	1.88 (1.20) ⁴	0
05. Les: Bijgeleerd	1.88 (1.03) ⁴	1.91 (1.03) ⁴	2.20 (0.87) ⁴	0
06. Inzicht: Palestina	1.70 (1.47) ⁴	1.72 (1.47) ⁴	2.60 (0.91) ⁴	2
07. Inzicht: Israël	0.16 (1.81) ⁰	0.40 (1.75) ¹	-1.13 (1.96) ¹	3
08. Gevoel: Veilig	0.96 (1.37) ⁴	0.91 (1.35) ⁴	1.68 (1.49) ⁴	1
09. Gevoel: Verbonden	0.51 (1.40) ⁴	0.34 (1.47) ⁴	1.43 (1.24) ⁴	2
10. KdG: Belang	2.27 (1.04) ⁴	2.29 (0.97) ⁴	2.87 (0.28) ⁴	2
11. KdG: Activisme	0.98 (1.36) ⁴	0.98 (1.34) ⁴	1.63 (1.58) ⁴	0
12. KdG: Verzoenen	1.28 (1.42) ⁴	1.59 (1.29) ⁴	-0.20 (1.39) ⁰	4

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan respectievelijk de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (i.e., 15 A- en 64 Z-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 5.5. Studie 2C: Effect van de attitudes en vaardigheden op verbondenheid

Attitude of vaardigheid	Alle	Z	A	ΔAZ
<i>Inzet op persoonlijke band</i>	2.52 (0.67)	2.53 (0.73)	2.79 (0.24)	0
01. Stelt zich kwetsbaar op	2.33 (0.85)	2.23 (0.86)	2.88 (0.35)	2
02. Behandelt studenten met respect	2.68 (0.69)	2.68 (0.71)	2.88 (0.35)	0
03. Toont interesse in studenten	2.52 (0.85)	2.55 (0.95)	2.75 (0.46)	0
04. Is gemakkelijk bereikbaar	2.47 (0.81)	2.43 (0.93)	2.63 (0.74)	0
05. Accepteert zijn studenten	2.60 (0.81)	2.68 (0.83)	3.00 (0.00)	0
06. Zorgt dat zij zich welkom voelen	2.53 (0.75)	2.59 (0.76)	2.75 (0.46)	0
07. Luistert empathisch naar studenten	2.54 (0.88)	2.61 (0.90)	2.88 (0.35)	0
08. Is zorgzaam voor studenten	2.48 (0.87)	2.52 (0.90)	2.75 (0.46)	0
09. Moedigt studenten aan	2.53 (0.83)	2.52 (0.93)	2.63 (0.52)	0
10. Maakt tijd voor informele babbels	2.47 (0.92)	2.50 (0.93)	2.75 (0.46)	0
<i>Aandacht voor diversiteit</i>	2.37 (0.82)	2.30 (0.83)	2.84 (0.23)	1
11. Oog voor meervoudige identiteit	2.45 (1.04)	2.50 (0.88)	3.00 (0.00)	0
12. Brengt verschillende perspectieven	2.12 (1.18)	2.09 (1.10)	2.88 (0.35)	1
13. Iedereen kan van elkaar leren	2.14 (1.01)	2.02 (1.02)	2.63 (0.74)	0
14. Staat zelf ook open om bij te leren	2.29 (0.96)	2.27 (0.95)	2.50 (0.76)	0
15. Maakt ruimte voor relevante thema's	2.51 (1.02)	2.39 (1.13)	3.00 (0.00)	0
16. Zorgt dat hier gesprek over komt	2.54 (0.84)	2.48 (0.88)	2.88 (0.35)	0
17. Maakt ruimte voor actualiteit	2.53 (1.04)	2.34 (1.20)	3.00 (0.00)	0
<i>Inzet op veiligheid</i>	2.29 (0.99)	2.31 (0.95)	2.75 (0.23)	0
18. Zorgt dat iedereen zichzelf kan zijn	2.40 (0.94)	2.43 (0.90)	2.75 (0.46)	0
19. Laat mensen ook anders zijn	2.35 (1.02)	2.34 (0.94)	2.88 (0.35)	0
20. Laat ruimte voor ieders perspectief	2.24 (1.29)	2.25 (1.22)	2.75 (0.46)	0
21. Nodigt uit tot delen van perspectief	2.18 (1.23)	2.20 (0.52)	2.63 (0.52)	0
<i>Inzet op verbondenheid</i>	2.23 (0.91)	2.23 (0.96)	2.67 (0.44)	0
22. Betrekt iedereen bij de les	2.29 (1.07)	2.23 (1.08)	2.75 (0.46)	0
23. Probeert studenten te verbinden	2.14 (1.04)	2.16 (1.10)	2.63 (0.74)	0
24. Zorgt dat niemand uitgesloten wordt	2.26 (1.07)	2.30 (1.15)	2.63 (0.52)	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (= 8 A- en 44 Z-studenten). Alle gemiddelden verschillen van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal). 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 5.6. Studie 2C: Effect van de attitudes en vaardigheden op veiligheid

Attitude of vaardigheid	Alle	Z	A	ΔAZ
<i>Inzet op persoonlijke band</i>	2.54 (0.75)	2.53 (0.87)	2.86 (0.13)	0
01. Stelt zich kwetsbaar op	2.42 (0.92)	2.39 (0.97)	3.00 (0.00)	1
02. Behandelt studenten met respect	2.75 (0.77)	2.70 (0.98)	3.00 (0.00)	0
03. Toont interesse in studenten	2.62 (0.86)	2.61 (1.02)	2.88 (0.35)	0
04. Is gemakkelijk bereikbaar	2.46 (0.97)	2.34 (1.14)	2.75 (0.71)	0
05. Accepteert zijn studenten	2.61 (0.86)	2.61 (0.84)	3.00 (0.00)	0
06. Zorgt dat zij zich welkom voelen	2.55 (0.82)	2.61 (0.84)	2.88 (0.25)	0
07. Luistert empathisch naar studenten	2.55 (0.92)	2.61 (0.90)	2.88 (0.35)	0
08. Is zorgzaam voor studenten	2.48 (0.85)	2.52 (0.88)	2.75 (0.46)	0
09. Moedigt studenten aan	2.42 (1.02)	2.36 (1.20)	2.88 (0.35)	0
10. Maakt tijd voor informele babbels	2.52 (0.90)	2.50 (0.98)	2.63 (0.52)	0
<i>Aandacht voor diversiteit</i>	2.30 (0.96)	2.27 (0.96)	2.93 (0.15)	1
11. Oog voor meervoudige identiteit	2.44 (1.03)	2.43 (1.00)	3.00 (0.00)	0
12. Brengt verschillende perspectieven	2.16 (1.19)	2.09 (1.22)	3.00 (0.00)	2
13. Iedereen kan van elkaar leren	2.13 (1.15)	2.07 (1.21)	2.88 (0.35)	1
14. Staat zelf ook open om bij te leren	2.28 (1.08)	2.27 (1.02)	2.75 (0.46)	0
15. Maakt ruimte voor relevante thema's	2.32 (1.12)	2.30 (1.13)	2.88 (0.35)	0
16. Zorgt dat hier gesprek over komt	2.35 (1.08)	2.36 (1.08)	3.00 (0.00)	0
17. Maakt ruimte voor actualiteit	2.40 (1.18)	2.39 (1.15)	3.00 (0.00)	0
<i>Inzet op veiligheid</i>	2.33 (1.03)	2.38 (0.91)	2.84 (0.23)	0
18. Zorgt dat iedereen zichzelf kan zijn	2.46 (1.00)	2.50 (0.90)	2.88 (0.35)	0
19. Laat mensen ook anders zijn	2.39 (1.01)	2.45 (0.93)	2.75 (0.46)	0
20. Laat ruimte voor ieders perspectief	2.29 (1.22)	2.34 (1.03)	2.88 (0.35)	0
21. Nodigt uit tot delen van perspectief	2.19 (1.29)	2.23 (1.29)	2.88 (0.35)	0
<i>Inzet op verbondenheid</i>	2.22 (1.08)	2.20 (1.16)	2.71 (0.33)	0
22. Betrekt iedereen bij de les	2.16 (1.36)	2.09 (1.48)	2.63 (0.52)	0
23. Probeert studenten te verbinden	2.18 (1.23)	2.18 (1.33)	2.75 (0.46)	0
24. Zorgt dat niemand uitgesloten wordt	2.33 (1.05)	2.34 (1.10)	2.75 (0.46)	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (= 8 A- en 44 Z-studenten). Alle gemiddelden verschillen van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal). 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 5.7. Studie 2C: Effect van de attitudes en vaardigheden op motivatiesterkte

Attitude of vaardigheid	Alle	Z	A	ΔAZ
<i>Inzet op persoonlijke band</i>	2.31 (0.88)	2.23 (1.02)	2.94 (0.08)	1
01. Stelt zich kwetsbaar op	2.01 (1.22)	1.95 (1.29)	3.00 (0.00)	2
02. Behandelt studenten met respect	2.36 (1.03)	2.23 (1.20)	3.00 (0.00)	1
03. Toont interesse in studenten	2.32 (1.07)	2.41 (1.04)	2.88 (0.35)	0
04. Is gemakkelijk bereikbaar	2.32 (0.97)	2.25 (1.10)	2.63 (0.74)	0
05. Accepteert zijn studenten	2.32 (1.06)	2.27 (1.13)	3.00 (0.00)	0
06. Zorgt dat zij zich welkom voelen	2.36 (1.01)	2.23 (1.18)	3.00 (0.00)	1
07. Luistert empathisch naar studenten	2.39 (0.90)	2.34 (0.96)	3.00 (0.00)	1
08. Is zorgzaam voor studenten	2.27 (0.99)	2.16 (1.16)	2.88 (0.35)	1
09. Moedigt studenten aan	2.49 (0.80)	2.45 (0.85)	3.00 (0.00)	1
10. Maakt tijd voor informele babbels	2.21 (1.12)	1.98 (1.29)	3.00 (0.00)	2
<i>Aandacht voor diversiteit</i>	2.13 (1.10)	2.02 (1.20)	2.91 (0.15)	2
11. Oog voor meervoudige identiteit	2.24 (1.11)	2.07 (1.23)	3.00 (0.00)	2
12. Brengt verschillende perspectieven	2.11 (1.23)	1.91 (1.36)	2.88 (0.35)	1
13. Iedereen kan van elkaar leren	2.02 (1.11)	1.95 (1.18)	2.75 (0.46)	1
14. Staat zelf ook open om bij te leren	2.12 (1.16)	2.05 (1.23)	2.75 (0.46)	0
15. Maakt ruimte voor relevante thema's	2.15 (1.29)	2.09 (1.33)	3.00 (0.00)	1
16. Zorgt dat hier gesprek over komt	2.11 (1.26)	1.93 (1.35)	3.00 (0.00)	2
17. Maakt ruimte voor actualiteit	2.20 (1.23)	2.14 (1.27)	3.00 (0.00)	1
<i>Inzet op veiligheid</i>	2.19 (1.04)	2.16 (1.08)	2.88 (0.19)	1
18. Zorgt dat iedereen zichzelf kan zijn	2.25 (1.06)	2.25 (1.06)	2.88 (0.35)	0
19. Laat mensen ook anders zijn	2.21 (1.11)	2.16 (1.16)	2.88 (0.35)	1
20. Laat ruimte voor ieders perspectief	2.16 (1.12)	2.11 (1.15)	2.88 (0.35)	1
21. Nodigt uit tot delen van perspectief	2.12 (1.14)	2.14 (1.19)	2.88 (0.35)	1
<i>Inzet op verbondenheid</i>	2.19 (1.07)	2.20 (1.11)	2.92 (0.23)	1
22. Betrekt iedereen bij de les	2.13 (1.32)	2.16 (1.14)	3.00 (0.00)	2
23. Probeert studenten te verbinden	2.13 (1.11)	2.16 (1.18)	2.88 (0.35)	1
24. Zorgt dat niemand uitgesloten wordt	2.32 (1.07)	2.30 (1.17)	2.88 (0.35)	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (= 8 A- en 44 Z-studenten). Alle gemiddelden verschillen van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal). 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 5.8. Studie 2C: Effect van de attitudes en vaardigheden op zelfeffectiviteit

Attitude of vaardigheid	Alle	Z	A	ΔAZ
<i>Inzet op persoonlijke band</i>	2.35 (0.90)	2.38 (0.96)	2.83 (0.18)	0
01. Stelt zich kwetsbaar op	2.02 (1.30)	1.89 (1.50)	2.75 (0.71)	0
02. Behandelt studenten met respect	2.44 (0.97)	2.43 (1.09)	3.00 (0.00)	0
03. Toont interesse in studenten	2.41 (0.93)	2.48 (0.88)	2.88 (0.35)	0
04. Is gemakkelijk bereikbaar	2.20 (1.24)	2.32 (1.17)	2.75 (0.71)	0
05. Accepteert zijn studenten	2.46 (1.00)	2.48 (1.09)	3.00 (0.00)	0
06. Zorgt dat zij zich welkom voelen	2.42 (0.99)	2.43 (1.04)	3.00 (0.00)	0
07. Luistert empathisch naar studenten	2.46 (0.97)	2.50 (1.05)	2.75 (0.46)	0
08. Is zorgzaam voor studenten	2.34 (1.04)	2.45 (1.07)	2.75 (0.46)	0
09. Moedigt studenten aan	2.53 (0.95)	2.61 (0.99)	2.88 (0.35)	0
10. Maakt tijd voor informele babbels	2.21 (1.06)	2.23 (1.14)	2.50 (0.76)	0
<i>Aandacht voor diversiteit</i>	2.10 (1.13)	2.00 (1.29)	2.86 (0.20)	1
11. Oog voor meervoudige identiteit	2.24 (1.11)	2.11 (1.26)	3.00 (0.00)	1
12. Brengt verschillende perspectieven	2.06 (1.15)	1.95 (1.24)	2.75 (0.46)	1
13. Iedereen kan van elkaar leren	2.09 (1.13)	2.00 (1.26)	2.50 (0.76)	0
14. Staat zelf ook open om bij te leren	2.19 (1.12)	2.07 (1.25)	2.75 (0.46)	0
15. Maakt ruimte voor relevante thema's	2.02 (1.36)	1.93 (1.56)	3.00 (0.00)	1
16. Zorgt dat hier gesprek over komt	2.07 (1.33)	1.95 (1.56)	3.00 (0.00)	1
17. Maakt ruimte voor actualiteit	2.05 (1.45)	1.95 (1.56)	3.00 (0.00)	1
<i>Inzet op veiligheid</i>	2.31 (0.96)	2.31 (1.00)	2.88 (0.23)	0
18. Zorgt dat iedereen zichzelf kan zijn	2.40 (1.06)	2.36 (1.18)	3.00 (0.00)	0
19. Laat mensen ook anders zijn	2.40 (0.98)	2.45 (1.00)	3.00 (0.00)	0
20. Laat ruimte voor ieders perspectief	2.24 (1.01)	2.20 (1.00)	2.75 (0.46)	0
21. Nodigt uit tot delen van perspectief	2.20 (1.09)	2.20 (1.15)	2.75 (0.46)	0
<i>Inzet op verbondenheid</i>	2.29 (0.97)	2.33 (1.03)	2.75 (0.30)	0
22. Betrekt iedereen bij de les	2.31 (1.00)	2.34 (1.01)	3.00 (0.00)	1
23. Probeert studenten te verbinden	2.26 (1.00)	2.36 (1.00)	2.50 (0.76)	0
24. Zorgt dat niemand uitgesloten wordt	2.31 (1.16)	2.27 (1.34)	2.75 (0.46)	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (= 8 A- en 44 Z-studenten). Alle gemiddelden verschillen van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal). 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 5.9. Studie 2C: Perceptie van de attitudes en vaardigheden van Hakim

Attitude of vaardigheid	Alle	Z	A	ΔAZ
<i>Inzet op persoonlijke band</i>	2.55 (0.63)	2.63 (0.48)	2.90 (0.18)	0
01. Stelt zich kwetsbaar op	2.42 (0.88)	2.39 (0.90)	3.00 (0.00)	1
02. Behandelt studenten met respect	2.73 (0.57)	2.75 (0.49)	3.00 (0.00)	0
03. Toont interesse in studenten	2.53 (0.85)	2.68 (0.64)	2.88 (0.35)	0
04. Is gemakkelijk bereikbaar	2.45 (0.78)	2.55 (0.82)	2.75 (0.71)	0
05. Accepteert zijn studenten	2.53 (0.85)	2.64 (0.61)	3.00 (0.00)	0
06. Zorgt dat zij zich welkom voelen	2.54 (0.87)	2.68 (0.56)	3.00 (0.00)	0
07. Luistert empathisch naar studenten	2.58 (0.80)	2.64 (0.61)	2.88 (0.35)	0
08. Is zorgzaam voor studenten	2.52 (0.77)	2.61 (0.54)	2.88 (0.35)	0
09. Moedigt studenten aan	2.61 (0.67)	2.68 (0.56)	2.88 (0.35)	0
10. Maakt tijd voor informele babbels	2.59 (0.78)	2.64 (0.61)	2.75 (0.71)	0
<i>Aandacht voor diversiteit</i>	2.45 (0.69)	2.49 (0.59)	2.86 (0.31)	1
11. Oog voor meervoudige identiteit	2.48 (0.87)	2.55 (0.63)	2.75 (0.46)	0
12. Brengt verschillende perspectieven	2.36 (0.97)	2.45 (0.76)	2.88 (0.35)	0
13. Iedereen kan van elkaar leren	2.20 (0.96)	2.23 (0.91)	2.88 (0.35)	1
14. Staat zelf ook open om bij te leren	2.14 (1.09)	2.14 (1.00)	2.75 (0.46)	1
15. Maakt ruimte voor relevante thema's	2.62 (0.65)	2.68 (0.52)	2.88 (0.35)	0
16. Zorgt dat hier gesprek over komt	2.60 (0.69)	2.64 (0.65)	2.88 (0.35)	0
17. Maakt ruimte voor actualiteit	2.76 (0.63)	2.75 (0.65)	3.00 (0.00)	0
<i>Inzet op veiligheid</i>	2.36 (0.94)	2.46 (0.63)	2.84 (0.23)	1
18. Zorgt dat iedereen zichzelf kan zijn	2.45 (0.89)	2.55 (0.63)	2.88 (0.35)	0
19. Laat mensen ook anders zijn	2.39 (0.95)	2.45 (0.73)	3.00 (0.00)	2
20. Laat ruimte voor ieders perspectief	2.28 (1.11)	2.39 (0.81)	2.75 (0.46)	0
21. Nodigt uit tot delen van perspectief	2.34 (1.13)	2.45 (0.82)	2.75 (0.46)	0
<i>Inzet op verbondenheid</i>	2.42 (0.77)	2.48 (0.65)	2.92 (0.15)	1
22. Betrekt iedereen bij de les	2.45 (0.84)	2.45 (0.79)	3.00 (0.00)	1
23. Probeert studenten te verbinden	2.32 (0.92)	2.43 (0.70)	2.75 (0.46)	0
24. Zorgt dat niemand uitgesloten wordt	2.51 (0.85)	2.57 (0.82)	3.00 (0.00)	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (= 8 A- en 44 Z-studenten). Alle gemiddelden verschillen van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal). 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 $p < .001$.

6 STUDIE 3

6.1 Introductie

6.1.1 Doel van de interventie

In Studie 3 werkte Oscar Coppieters binnen het Graduaat Maatschappelijk Werk (GMW) een aantal interventies en onderliggende acties uit vanuit een pedagogisch project waarbij het de bedoeling is om toekomstige maatschappelijk werkers op te leiden op een dusdanige manier dat ze een diversiteitssensitieve professionele houding ontwikkelen. Qua doelstelling zijn de uitgewerkte interventies dan ook iets ambitieuzer dan de interventies in Studie 1 en Studie 2. Het einddoel van dit pedagogisch project ligt immers niet op het niveau van de eigenlijke lesopdracht, zoals in Studie 1 en Studie 2, maar op het niveau van het maatschappelijk engagement (zie Figuur 2.2). Het einddoel bestaat er hier meer bepaald in om de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit te verhogen. Daartoe werkte de docent in kwestie aan interventies en acties op drie verschillende niveaus: op het niveau van de opleiding (= waarmee er de facto aan het maatschappelijk engagement wordt gewerkt; zie Figuur 2.2 en zie verderop), op het niveau van de coaches in de opleiding (= op het niveau van de professionele ontwikkeling), en op het niveau van de studenten (= op het niveau van de eigenlijke lesopdracht). Op het niveau van de opleiding wou de docent in kwestie er in eerste instantie voor zorgen dat de opleiding dit pedagogisch project zou adopteren en voldoende aandacht zou schenken aan diversiteit om maatschappelijk daadwerkelijk een verschil te kunnen maken. Op het niveau van de coaches in de opleiding wou hij expliciet inzetten op de professionele ontwikkeling van de coaches door hun denk- en referentiekaders uit te dagen opdat ook zij het pedagogisch project zouden adopteren en de nodige vaardigheden aangereikt zouden krijgen om op een goede manier met de aanwezige diversiteit in de klas en in de samenleving aan de slag te kunnen gaan. Op het niveau van de studenten kwam het er dan uiteraard op aan om, net als in Studie 1 en Studie 2 (vooral maar niet uitsluitend) binnen de lesopdracht een inclusieve leeromgeving te creëren, het gedrag van studenten expliciet te modelleren en hun denk- en referentiekaders uit te dagen opdat zij daadwerkelijk een diversiteitssensitieve professionele houding zouden ontwikkelen.

6.1.2 Waarom precies dat doel?

Het GMW leidt toekomstige maatschappelijk werkers op. Maatschappelijk werkers zijn vaak (of worden vaak gepercipieerd als) vertegenwoordigers van de maatschappij en “the powers that be”. Wanneer de opleiding erin slaagt om ervoor te zorgen dat de studenten het werkveld instromen met een meer diversiteitssensitieve professionele houding, dan kan dat de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit verhogen. Dit zou immers impliceren dat zij, als maatschappelijk werkers, meer rekening zouden houden met verschillen tussen mensen. Als zij daarin slagen, dan zou dat er moeten toe kunnen leiden dat de sociale ongelijkheid verkleint en de sociale rechtvaardig vergroot (zie hoger). De “subdoelen” (i.e., de doelen die de docent beoogde op het niveau van de opleiding, de coaches en de studenten) staan in functie van dit einddoel. Om dit einddoel te bereiken is het immers nodig om (a) die pedagogische visie te verankeren in de opleiding, (b) ervoor te zorgen dat ook de coaches in de opleiding die visie omarmen en de nodige vaardigheden ontwikkelen om op een goede manier met de aanwezige diversiteit in de klas en in de samenleving aan de slag te kunnen gaan, en (c) ervoor te zorgen dat docenten de lesopdracht invullen op een manier die de studenten in staat stelt om een diversiteitssensitieve professionele houding te ontwikkelen (zie hoger).

6.1.3 Onderliggende acties

In functie van de doelstellingen van het hoger beschreven pedagogisch project werden, zoals reeds vermeld, meerdere interventies en onderliggende acties uitgewerkt. Vooraleer we overgaan tot een beschrijving hiervan, lijkt het nodig om wat uitleg te geven over het GMW. Het GMW focust in sterke mate op de vorming van een professionele identiteit. Een maatschappelijk werker moet zonder vooroordelen naar de situatie van een cliënt kunnen kijken. Om hiertoe in staat te zijn, moet een maatschappelijk werker zich eerst bewust worden van het eigen referentiekader. De studenten worden daarom uitgenodigd om kritisch te kijken naar hoe hun identiteit wordt beïnvloed door de eigen omgeving en/of de samenleving, en om te reflecteren over wat dit impliceert voor het professioneel functioneren (bijv. wat doe je als je het omwille van religieuze redenen moeilijk hebt met issues inzake gender en seksualiteit maar je een cliënt moet ondersteunen die tot de LGBTQ+ gemeenschap behoort?). Door het onderscheid te maken tussen het persoonlijk en professioneel functioneren, kunnen we studenten tijd geven om hun persoonlijk bewustwordingsproces op hun eigen tempo te lopen (zie verderop), terwijl we tegelijkertijd toch duidelijke richtlijnen kunnen meegeven over wat we van hen verwachten als professional. Daarnaast is het GMW een vrij unieke opleiding in Vlaanderen, enerzijds omwille van het profiel van de studenten (velen stromen in vanuit HBO5) en anderzijds omwille van de maatschappelijke inbedding (in superdivers Antwerpen). De combinatie van beide factoren zorgt ervoor dat het GMW een erg diverse studentenpopulatie kent: niet alleen hebben heel wat studenten een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond, ook hebben heel wat studenten een hoge graad aan ervaringsdeskundigheid omdat ze zelf geconfronteerd werden met maatschappelijk werkers. Omwille van de diverse studentenpopulatie, koos het GMW voor een vrij uniek onderwijsconcept: het GMW leunt over de hele lijn in sterke mate op een coachingstraject. Daarin wordt expliciet ingezet op het delen van de eigen levenservaringen en, indien van toepassing, de eigen trauma's, opdat studenten vanuit die confrontatie naar een professionele rol zouden groeien waarin ze zich leren verhouden tot cliënten met gelijkaardige kwetsuren. Voor studenten die zijn opgegroeid in een veilige en ondersteunende context is de uitwisseling met medestudenten die wél een rugzak (of beter: een andere rugzak) hebben immens waardevol. Zij kunnen immers erg veel leren uit de verhalen van hun medestudenten. Maar een doorgedreven coaching impliceert de nabijheid van de docent en een veilige leeromgeving. Omdat het evident is dat kleinere groepen meer veiligheid bieden dan grote groepen, gebeurt de coaching in kleine groep (met een docent-studentverhouding van 1 docent op 6 tot 10 studenten). Maar kleine groepen bieden geen garantie op veiligheid. Omdat het de bedoeling is om in de coachingsgroepen oprecht en authentiek persoonlijke ervaringen te kunnen delen, wordt er daarom in het eerste semester van het eerste jaar sterk ingezet op het ontwikkelen van goede docent-student- en student-student-relaties in de coachingsgroepen. Zo wordt er in die periode onder andere een tweedaagse georganiseerd waarbij studenten gevraagd worden om hun levensverhaal te delen in hun coachingsgroep. Nu we hebben stilgestaan bij (de werking van) het GMW, kunnen we overgaan tot een beschrijving van de interventies die werden uitgewerkt. Zoals reeds gezegd, situeren die zich op drie niveaus: op het niveau van de opleiding, op het niveau van de coaches en op het niveau van de studenten.

- Interventie op het niveau van de opleiding
 - In het verleden kwam diversiteit in de opleiding enkel expliciet als thema aan bod in het vak Sociologie (een vak dat in een aula wordt gegeven met een docent-studentverhouding van 1 docent op 60 tot 80 studenten). Inhoudelijk omvat dit vak onder

andere een lessenreeks rond intersectionaliteit of het kruispuntdenken (zie Arikoglu et al., 2014): een theoretisch kader dat inzicht geeft in het sociaal ordeningsprincipe. Het kruispuntdenken vertrekt van het inzicht dat iemands sociale positie wordt bepaald door diens positie op meerdere identiteitsassen. In de lessenreeks wordt stilgestaan bij mechanismen van privilege, achterstelling en (structurele) discriminatie (zie verderop). Maar hoewel er in de aula methodieken worden gebruikt om conversaties tussen studenten te stimuleren, blijven die conversaties gelimiteerd omdat (a) het aantal mensen dat iets durft delen in grote groep beperkt is en (b) wanneer er uitgewisseld wordt met een buur, dit meestal iemand is met een gelijkaardige etnisch-culturele en socio-economische achtergrond, waardoor studenten amper in contact komen met ervaringen die ze niet al uit zichzelf herkennen. Teneinde het thema diversiteit meer centraal te stellen in de opleiding en teneinde ervoor te zorgen dat studenten gemakkelijker van elkaar zouden kunnen leren, werd ervoor gekozen om dit thema ook expliciet aan bod te laten komen in het coaching-traject. Zo kan er slim gebruik gemaakt worden van de diversiteit in de studentenpopulatie. Ter voorbereiding van de hoger beschreven tweedaagse in Semester 1 van Jaar 1 – waarbij studenten geacht worden hun levensverhaal te delen in hun coachingsgroep – krijgen studenten de opdracht om hun verhaal op te hangen aan hun diversiteitscirkel (zie Loeffen & Tigchelaar, 2009). Dit nodigt de studenten uit om hun positie op een aantal identiteitsassen te exploreren en te duiden welke gebeurtenissen en situaties hun hebben gevormd tot wie ze nu zijn. De diversiteitscirkel is een erg geschikte methodiek om de brug te maken naar het kader van het kruispuntdenken dat in het vak Sociologie aan bod komt. In het tweede semester is het dan de bedoeling om in de coachingsgroep discussies te houden over structurele mechanismen van privilege en discriminatie. Hiervoor werden twee specifieke coaching sessies ontwikkeld. Na deze sessies wordt aan de studenten gevraagd een reflectie te schrijven volgens de cyclus van Korthagen (zie o.a. Korthagen & Nuijten, 2020). Reflecteren volgens de cyclus van Korthagen is een methode die doorheen de opleiding gebruikt wordt om studenten te laten ontwikkelen in hun professionele rol. In dit geval dienen ze zich binnen hun professionele rol te leren verhouden tot mensen met andere diversiteitskenmerken. Reflecteren volgens de cyclus van Korthagen vereist dat studenten stilstaan bij een betekenisvolle situatie of gebeurtenis (in dit geval: eentje die hun met hun eigen identiteit confronteerde) en nadenken over hoe ze nu zouden handelen moesten ze opnieuw in een gelijkaardige situatie terecht komen. Dit reflectieverslag wordt enkel gelezen door hun eigen coach, die hier vervolgens feedback op geeft. Om dit op een goede manier te kunnen doen, werden er tijdens de vormingsmomenten voor coaches (zie verderop) tips en tricks gegeven over feedback geven. Een belangrijk handvat hierbij is om mededogen te hebben voor studenten die nog maar pas met hun bewustwordingsproces gestart zijn (zie verderop). Het is heel normaal dat studenten weerstand ervaren wanneer er wordt gesproken over hun privilege en/of de particuliere discriminatie van de ander. Als feedbackgever is het daarom een goede praktijk om in dit kader tekenen van openheid te bekrachtigen en waar nodig de student te corrigeren zonder die te veroordelen.

- Naast de integratie van het thema diversiteit in de coaching werd ook op andere plekken in de opleiding ruimte gemaakt om ervoor te zorgen dat jongeren met een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond zich gehoord en gezien zouden voelen. Een voorbeeld hiervan is de oprichting van een projectgroep over de rol van religie in de

hulpverlening, waarbij studenten uit het tweede jaar een panelgesprek organiseerden met partners uit het werkveld. Hieruit kwam naar voren dat studenten vinden dat dit thema onvoldoende aan bod komt in de opleiding. Vanaf 2024-2025 zal het thema religie daarom een plaats krijgen in de lessen "Methodisch werken voor maatschappelijk werkers". Teneinde vanuit de opleiding ook echt in te zetten op maatschappelijk engagement en sociale actie (zie 2.1.1.1) en teneinde op dat vlak zelf het goede voorbeeld te geven, ondernam de bij dit onderzoek betrokken docent daarnaast ook het voortouw om vorm te geven aan een aantal opleidingsoverschrijdende initiatieven. Zo engageerde hij zich o.a. om een Iftar voor en door studenten te helpen organiseren, om een open les te organiseren omtrent de escalatie van het conflict in Palestina, en om studenten te ondersteunen om uiting te geven aan hun verontwaardiging over de passieve 'neutraliteit' van KdG als instelling t.a.v. dit conflict.

- Interventie op het niveau van de coaches
 - Om de coaches voor te bereiden op aan de slag gaan met het thema diversiteit en het kader van het kruispuntdenken, werden een aantal acties en professionaliseringsinitiatieven ondernomen die als doel hadden het denk- en referentiekader van de coaches uit te dagen en te verruimen. Ten eerste werd aan het begin van het academiejaar een teamdag voor de coaches georganiseerd. Zij werden er vertrouwd gemaakt met het kruispuntdenken. Verder werden er die dag ook goede praktijken gedeeld inzake diversiteit en inclusie, het in goede banen leiden van groepsdiscussies over dit thema en het geven van feedback. Daarnaast werd er die dag ook ruimte gecreëerd om relevante ervaringen uit te wisselen. Het creëren van ruimte om ervaringen uit te wisselen was een essentieel onderdeel van deze vorming, niet alleen omdat dit een goede manier is om kennis over diversiteit te verwerven, maar vooral omdat dit is wat de coaches in de coachingsgroepen geacht worden te doen. Ten tweede werd er vlak voor de start van de lessenreeks over het kruispuntdenken in het vak Sociologie en vlak voor de start van de twee daaraan gerelateerde coaching-momenten een tweede vorming voor de coaches voorzien. Die vorming werd gegeven door Nadra Beyram, de diversiteitscoördinator van KdG. Ten derde kregen de coaches voor de start van de expliciet aan het kruispuntdenken gerelateerde coaching-momenten een draaiboek waarin het kader van het kruispuntdenken en de belangrijkste tips en tricks uit de vorming werden opgelijst en waarin de coaching-momenten die expliciet over diversiteit handelden meer in detail werden uitgewerkt. Tot slot werden de coaches, voor het aanvangen van het eerste coaching-moment dat expliciet over diversiteit handelde, uitgenodigd om samen met de studenten de les te volgen waarin het kader van het kruispuntdenken herhaald werd. Al het materiaal dat in dit kader ontwikkeld werd, is beschikbaar voor collega's uit andere opleidingen. Hoewel dit materiaal ontwikkeld werd in het kader van het GMW, kan dit ongetwijfeld ook andere opleidingen inspireren.
- Interventie op het niveau van de studenten
 - Het creëren van een inclusieve leeromgeving – Wanneer het nodig is om over gevoelige en aan identiteit gerelateerde thema's te discussiëren in de aula, dan maakt de docent gebruik van de "think pair share" methode (Kaddoura, 2013). Dit houdt in dat studenten eerst tijd krijgen om zelf na te denken over een specifieke vraag, dat ze hun gedachten daarna kunnen delen met hun buur en dan pas (eventueel) met de hele groep. Om ervoor te zorgen dat er voldoende en gespreide participatie is, gebruikt de docent een online tool (i.e., "the wheel of names"; zie [hier](#)) die hem in staat stelt studenten

willekeurig aan te duiden tijdens de 'share' fase. Maar discussies over aan identiteit gerelateerde thema's worden zo veel mogelijk naar de coachingsgroep verwezen. Zoals reeds beschreven, worden de coaches expliciet voorbereid op het faciliteren en in goede banen leiden van dergelijke discussies. In dit kader is het erg belangrijk dat zij een 'brave space' creëren (zie Studie 1). De coaches werden daartoe tijdens de vormingsmomenten vertrouwd gemaakt met het kader van Deep Democracy (Matheusen, 2018, 2020; Matheusen & Berg, 2021; Matheusen & de Graef, 2022). Daarbij worden drie basisregels vooropgesteld: (1) niemand heeft het monopolie op de waarheid, (2) we gaan dit proces aan met het oog om te verbinden, en (3) we gaan het engagement aan om iets te leren en te groeien. De studenten worden uitgenodigd om hier regels aan toe te voegen als zij dat nodig achten. Tijdens de vormingsmomenten worden de coaches ook vertrouwd gemaakt met de "think pair share" methode. Tot slot wordt hen daar op het hart gedrukt dat, wanneer studenten over zeer gevoelige thematieken in discussie gaan, het belangrijk is om blijvend aandacht te hebben voor hun veiligheid. De constructie om discussies vooral te laten plaatsvinden in de coachingsgroep, volstaat immers niet om te allen tijde de veiligheid van studenten te garanderen. Het kan altijd gebeuren dat studenten of docenten, al dan niet bewust, micro-kwetsingen veroorzaken bij anderen. De coaches worden op het hart gedrukt dat, wanneer een dergelijke situatie zich voordoet, het best is om dit te benoemen en de uitspraak of het gedrag te corrigeren zonder de student in kwestie te veroordelen.

- Het gedrag van studenten expliciet modelleren – Het kader van het kruispuntdenken vraagt dat we onze eigen maatschappelijke positie en onze eigen (vaak impliciete) vooroordelen in vraag leren stellen. In overeenstemming met de ideeën van Kitchen (2019) wordt de lessenreeks rond het kruispuntdenken opgebouwd rond de premisse dat het ontwikkelen van een goede houding met betrekking tot diversiteit en inclusie een levenslang leerproces inhoudt. Enerzijds is het belangrijk om duidelijke verwachtingen te creëren (= wat verwachten we van studenten in hun professionele rol), maar anderzijds is het ook belangrijk om met mededogen te kijken naar het proces van bewustwording dat studenten op dit vlak dienen te doorlopen (zie ook hoger). Ook een docent doorloopt een soortgelijk levenslang proces. Het kan het proces van de studenten dan ook helpen als de docent inzage geeft in zijn eigen proces: welke betekenisvolle momenten gaven aanleiding tot zelfreflectie, welke denkprocessen zetten dit in gang, ... Door je als docent authentiek en kwetsbaar op te stellen, verlaag je de drempel voor de studenten om hetzelfde te doen (zie ook de kwalitatieve data uit de voorstudie en uit Studie 1 en Studie 2). Hierbij aansluitend wordt het de coaches op het hart gedrukt dat het helemaal OK is om zich op die vlakken kwetsbaar op te stellen en dat ook zij mogen twijfelen over hoe te handelen in een specifieke situatie.
- De denkkaders van de studenten uitdagen – Als lens om studenten naar hun eigen referentiekader en dat van anderen te leren kijken, gebruikten we, zoals reeds herhaaldelijk aangegeven, het kader van het kruispuntdenken. Dit is, zeker voor studenten die nog niet eerder in aanraking kwamen met (discussies over) structurele vormen van privilege en discriminatie, een uitdagend kader. Omdat eerder bleek dat, wanneer we starten met een bespreking van structurele mechanismen van privilege en discriminatie op basis van ras en etniciteit, dit veel weerstand oproept bij witte studenten die opgroeiden in kansarmoede, werd de opbouw van de lessenreeks gewijzigd. Na

een algemene introductie over intersectionaliteit, wordt nu eerst ingezoomd op klassisme en validisme (= structurele mechanismen van privilege en discriminatie op basis van, respectievelijk, klasse en fysieke en mentale gezondheid). Doordat dit minder confronterend is voor de studenten dan racisme en seksisme, leren ze zo gemakkelijker parallellen trekken tussen de verschillende domeinen.

6.1.4 Huidige studie

In de huidige studie waren we zowel geïnteresseerd in de beleving van studenten als in die van de coaches. Wat de studenten betreft, wilden we in eerste instantie onderzoeken hoe verbonden en veilig zij zich voelen en in drie verschillende contexten (i.e., in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroepen). In tweede instantie wilden we te weten komen of de studenten door de coaching meer gemotiveerd raakten en meer zelfeffectiviteit gingen ervaren, en of ze door het volgen van het vak Sociologie meer inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit (en zo ja, wat daar dan voor gezorgd heeft). Daarnaast wilden we weten hoe belangrijk studenten het vinden dat er binnen de opleiding aandacht is voor de actualiteit, wat ze ervan vinden dat er een open les rond het conflict tussen Israël en Palestina werd georganiseerd en of ze die bijwoonden. Vervolgens wilden we weten of ze discriminatie ervaren hebben in de opleiding, hoe vaak, en omwille van welke diversiteitskenmerken. Tot slot waren we geïnteresseerd in hoe ze de houding en de opvattingen op het vlak van diversiteit van de bij dit onderzoek betrokken docent (= één van twee docenten van het vak Sociologie) en hun coach percipieerden. Voor wat de coaches betreft, wilden we te weten komen of ze achter de nieuwe manier van werken en de achterliggende doelstellingen staan, wat ze vonden van de vormingen die werden gehouden, wat ze daaruit meenamen, of dit hun coaching heeft beïnvloed, en zo ja op welke manier. Vooraleer we ingaan op de steekproef en de gebruikte metingen, gaan we in op de onderzoeksmethode en maken we de onderzoeksvragen concreter.

6.1.4.1 Onderzoeksmethode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen verzamelden we kwantitatieve en kwalitatieve data. Bij de studenten werden kwantitatieve data verzameld door elektronische vragenlijsten uit te sturen naar alle eerstejaarsstudenten. Bij de studenten werden geen expliciete kwalitatieve metingen verricht in het kader van dit project, maar er werd wel gegrasduid in de kwalitatieve data die voorhanden waren. Zo waren er kwalitatieve data voorhanden die werden verkregen via een studentenbevraging (zie verderop). Verder werd er onder de coaches een bevraging gehouden die deels uit open vragen bestond (zie verderop). Tot slot hield de bij dit onderzoek betrokken docent (die zelf ook een coachende rol opneemt) een zelfreflectie over zijn ervaringen met dit project (zie verderop).

6.1.4.2 Onderzoeksvragen

Voor wat de studenten betreft, zijn de onderzoeksvragen de volgende.

- Hebben de interventies een effect op het welzijn en de motivatie van studenten en meer bepaald op hun verbondenheid en veiligheid en op hun motivatie en zelfeffectiviteit? Het thema diversiteit werd geïntegreerd in de coaching en de coaches kregen vormingen om adequaat met (discussies over) dit thema om te gaan. Door dit thema naar kleinere groepen te verplaatsen en coaches gericht te vormen, wou de betrokken docent een veiligere context creëren waarin studenten hun beleving zouden durven delen. Er werd niet alleen

op veiligheid ingezet, maar ook op verbondenheid (elkaar beter leren kennen en van elkaar leren), en (zijdelings) ook op motivatie (door studenten meer persoonlijk bij de les te betrekken) en zelfeffectiviteit (door te benadrukken dat iedereen een bron van kennis is en dat dus ook jouw kennis waardevol is). We verwachtten dat de integratie van het thema diversiteit in de coaching het welzijn en de motivatie van studenten ten goede zou komen. We verwachtten meer verbondenheid en veiligheid in de context van de coachingsgroep dan in de context van de lessen Sociologie (die in een aula gegeven worden) en de opleiding in zijn geheel. Daarnaast verwachtten we ook een positieve invloed van de coaching op de motivatie en de zelfeffectiviteit van de studenten. Puur exploratief willen we ook onderzoeken of A- en Z-studenten van elkaar verschillen in termen van de verbondenheid en veiligheid die ze ervaren in de verschillende contexten, en of de coaching voor differentiële wijzigingen in motivatie en zelfeffectiviteit zorgt bij A- en Z-studenten.

- Zorgen de interventies ervoor dat studenten inzicht verwerven in etnisch-culturele diversiteit? Zo ja, welke aspecten van de lessen Sociologie en/of de coaching zorgden daar dan volgens de studenten voor? Bijkomend willen we nagaan of de effecten hetzelfde zijn voor A- en Z-studenten. We verwachten dat Z-studenten meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit zullen verwerven dan A-studenten omdat van die laatste kan worden verwacht dat ze hier, omwille van de persoonlijke relevantie ervan, al meer inzicht in hebben. Omdat dit voor de docent belangrijke informatie is, wilden we ook onderzoeken welke concrete praktijken er dan voor hebben gezorgd dat studenten dit inzicht verwierven.
- Is het voor studenten belangrijk dat er aandacht besteed wordt aan de actualiteit (en meer bepaald aan actuele thema's die aan diversiteit gerelateerd zijn)? En zijn er op dit vlak verschillen tussen A- en Z-studenten. We verwachten dat alle studenten dit belangrijk vinden, maar dat A-studenten dit, afhankelijk van het concrete thema, nog belangrijker zullen vinden dan Z-studenten. Zo verwachten we dat A-studenten de open les over het conflict tussen Israël en Palestina belangrijker zullen vinden dan Z-studenten omdat A-studenten vaak een Moslim-achtergrond hebben. Doordat de situatie tussen Palestina en Israël vaak (ten onrechte) als een conflict tussen Moslims en Palestijnen wordt gezien, is dit conflict voor A-studenten gemiddeld genomen minder ver van hun bed, waardoor hun morele verontwaardiging over wat daar gebeurt gemiddeld genomen ook groter is.
- Ervaren de studenten discriminatie in de opleiding? Zo ja, hoe vaak en waardoor? We verwachten dat A-studenten meer discriminatie op basis van etnisch-culturele kenmerken zullen ervaren dan Z-studenten, maar gegeven de inspanningen in de opleiding verwachten we dat ook de A-studenten relatief weinig discriminatie zullen ervaren.
- Hoe percipieerden studenten de houding en de opvattingen van hun docent en hun coach op het vlak van diversiteit? Omdat zowel de docent als de coaches moeite deden om de meerwaarde van diversiteit in de verf te zetten en om tegemoet te komen aan de noden van A-studenten, verwachten we dat A-studenten sneller zullen opmerken dat de docent en de coach aandacht hadden voor diversiteit. Voor de andere onderdelen van de gepercipieerde houding van de docent en de coach en voor de gepercipieerde opvattingen van zowel de docent als de coach verwachten we weinig tot geen verschillen in de perceptie van A- en Z-studenten. Verder verwachten we dat, hoe positiever studenten de houding en de opvattingen van de docent ervaren, hoe meer verbondenheid en veiligheid zij zullen ervaren in de lessen Sociologie en hoe meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit ze zullen verwerven. Hieraan gerelateerd verwachten we ook dat, hoe positiever studenten de houding en de opvattingen van hun coach ervaren, hoe meer verbondenheid en veiligheid zij

zullen ervaren in hun coachingsgroep, hoe meer die zal bijdragen aan hun motivatie en hun zelfeffectiviteit, en hoe meer inzicht in etnisch-culturele diversiteit ze zullen verwerven in de lessen Sociologie (door de bijdrage die de coaching daaraan levert).

Voor wat de coaches betreft, zijn de onderzoeksvragen de volgende.

- Staan ze achter de nieuwe manier van werken en de bijhorende doelen?
- Wat vonden ze van de vormingen die werden gegeven?
- Wat vonden ze van de verdere omkadering?

6.2 Methode

6.2.1 Deelnemers

Alle studenten die ingeschreven waren in het eerste jaar van het GMW werden uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Deze studenten kregen een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar de verbondenheid en veiligheid die ze ervaren in de opleiding, in de lessen Sociologie en in hun coachingsgroep. Daarnaast werd hen gevraagd of ze door de coaching meer gemotiveerd raakten en meer zelfeffectiviteit gingen ervaren. Verder werd gepolst naar hoe ze de houding en de opvattingen op het vlak van diversiteit van de bij dit onderzoek betrokken docent (= één van twee docenten van het vak Sociologie) en van hun coach percipieerden. Vervolgens werd hen gevraagd hoe belangrijk ze het vinden dat er binnen de opleiding aandacht is voor de actualiteit, wat ze ervan vinden dat er een open les rond het conflict tussen Israël en Palestina werd georganiseerd en of ze die bijwoonden. Daarna werd hen gevraagd of ze vonden dat ze door het volgen van het vak Sociologie meer inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit, en zo ja, wat daar dan volgens hen voor gezorgd heeft. Tot slot werd hen gevraagd hoe vaak ze discriminatie hebben ervaren in de opleiding en waardoor. Ter afronding vroegen we de studenten om toestemming om de data die we in het kader van dit onderzoek verzamelden te koppelen aan de persoonsgegevens die ze bij inschrijving via de e-student-service aan KdG verschaften (met name over het land waarin ze gedomicilieerd zijn, hun thuistaal, en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders; andere persoonsgegevens zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding mochten we ook zonder expliciete toestemming aan de data koppelen) en of ze eventueel zouden willen deelnemen aan een focusgroep over de houding van de docenten in het GMW en in de lessenreeks rond het kruispuntdenken binnen het vak Sociologie in het bijzonder. Van de 87 studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek namen er 76 effectief deel aan dit onderzoek (= 87.4%).

Om na te gaan of de studenten die werden weerhouden representatief zijn voor de populatie, vergeleken we de studenten die werden weerhouden (= die studenten die deelnamen aan ons onderzoek) met de studenten die niet werden weerhouden (= die studenten die werden uitgenodigd maar 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 76 studenten die deelnamen aan het onderzoek hadden er 15 bij geboorte het mannelijk geslacht (= 19.7%). De gemiddelde leeftijd was 23.34 jaar (SD = 5.69). Qua vooropleiding kwam 28.9% uit het BSO, 48.7% uit het TSO, 0% uit het KSO en 7.9% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele 'vooropleiding' geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen

gegevens over waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge vooropleiding (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). Studenten die niet deelnamen aan het onderzoek verschilden niet significant van studenten die wel deelnamen qua geslacht (45.5% vs 19.7% mannen; $\chi^2(1) = 3.59$, ns), leeftijd (Mean = 23.49 en 23.34; $F(1, 86) = 0.01$, ns), vooropleiding (Mean = 1.55 en 1.79; $F(1, 86) = 1.78$, ns) en proportie A-studenten (20.0% vs 46.7%; $\chi^2(1) = 2.55$, ns). De steekproef (= die studenten die deelnamen aan ons onderzoek) was dus representatief voor de populatie (= die studenten die werden uitgenodigd om deel te nemen).

In de analyses waarin we ook naar de migratieachtergrond keken, beperkten we de steekproef tot die studenten die hun toestemming gaven om de persoonsgegevens die nodig zijn om te bepalen of ze een A- of Z-student zijn (= de gegevens inzake domicilie, thuistaal en de nationaliteit van henzelf, hun ouders en grootouders) te koppelen aan de data die we in het kader van dit onderzoek verzamelden. Van de 76 weerhouden studenten gaven er 50 hiertoe hun toestemming (= 65.8%): 40 Z-studenten en 35 A-studenten. Van één student beschikten we niet over de nodige gegevens om die student te classificeren als A- of Z-student.

6.2.2 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 verbondenheid en veiligheid die studenten ervaren in de opleiding, in de lessen Sociologie en in hun coachingsgroep. Daarnaast werd hen gevraagd of ze door de coaching meer gemotiveerd raakten en meer zelfeffectiviteit gingen ervaren. Verder werd gepolst naar hoe ze de houding en de opvattingen op het vlak van diversiteit van de bij dit onderzoek betrokken docent (= één van twee docenten van het vak Sociologie) en hun coach percipieerden. Vervolgens werd hen gevraagd hoe belangrijk ze het vinden dat er binnen de opleiding aandacht is voor de actualiteit, wat ze ervan vinden dat er een open les rond het conflict tussen Israël en Palestina werd georganiseerd en of ze die bijwoonden. Daarna werd hen gevraagd of ze vonden dat ze door het volgen van het vak Sociologie meer inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit, en zo ja, wat daar dan volgens hen voor gezorgd heeft. Tot slot werd aan de studenten gevraagd hoe vaak ze discriminatie hebben ervaren in de opleiding en waardoor. Bij de studenten werden geen expliciete kwalitatieve metingen verricht in het kader van dit project, maar er werd wel gegrasduind in de kwalitatieve data die voorhanden waren. Zo waren er kwalitatieve data voorhanden die werden verkregen via een studentenbevraging (zie verderop). Verder werd er onder de coaches een bevraging gehouden die deels uit open vragen bestond (zie verderop). Tot slot hield de bij dit onderzoek betrokken docent (die zelf ook een coachende rol opneemt) een zelfreflectie over zijn ervaringen met dit project (zie verderop).

6.2.2.1 Kwantitatieve metingen

Via zelf-rapportering werd gepeild naar de verbondenheid en de psychologische veiligheid die studenten ervaren in de opleiding, in de lessen Sociologie en in hun coachingsgroep. Daarnaast werd hen gevraagd of ze door de coaching meer gemotiveerd raakten en meer zelfeffectiviteit gingen ervaren. Verbondenheid en veiligheid worden gebruikt als indicatoren van welzijn, zelf-effectiviteit en motivatiesterkte als indicatoren van motivatie en voorspellers van prestatie (zie Duriez, 2022a, 2022b). De items en de manier waarop de vragen werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 3A. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("3 =

helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

- De verbondenheid die studenten ervaren werd in drie contexten gemeten (1 = in de opleiding, 2 = in de lessen Sociologie, en 3 = in de coachingsgroep), en dit telkens met 6 items die ook gebruikt werden in Studie 1. De 6 items moesten de mate meten waarin studenten zich verbonden voelen met hun studiegenoten. Na omkering van de scores op de negatief geformuleerde items (telkens item 5 en 6; waardoor negatieve scores positief werden en omgekeerd) was de interne consistentie goed (Cronbach alpha = .75, .82 en .88; respectievelijk voor context 1, 2 en 3). Hierop werden voor elke context scores voor verbondenheid berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score voor verbondenheid in een bepaalde context, hoe meer verbondenheid een student in die context ervaart.
- Psychologische veiligheid werd in drie contexten gemeten (1 = in de opleiding, 2 = in de lessen Sociologie, en 3 = in de coachingsgroep), en dit telkens met 6 items: vijf items die gebruikt werden in Studie 1 en één extra item. De 6 items moesten de mate meten waarin studenten zich in de beschreven context veilig voelen en authentiek durven spreken. Na omkering van de scores op de negatief geformuleerde items (telkens item 10 en 12; waardoor negatieve scores positief werden en omgekeerd) was de interne consistentie goed voor Context 2 en 3 maar iets minder goed voor Context 1 (Cronbach alpha = .65, .73 en .80; respectievelijk voor context 1, 2 en 3). De reden voor de lagere interne consistentie in Context 1 was het feit dat de negatief geformuleerde items (item 10 en 12) een ietwat afwijkend antwoordpatroon vertoonden. Opdat dit zich enkel in die context voordeed, besloten we deze items te behouden (met als nadeel dat we de resultaten die we dan hiermee verkrijgen met voorzichtigheid moeten behandelen). Hierop werden voor elke context scores voor veiligheid berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score voor veiligheid in een bepaalde context, hoe meer veiligheid een student daar ervaart.
- Stijgingen in motivatie werden gemeten met 3 items gebaseerd op de schaal die werd gebruikt in Studie 1. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .95). Hierop werden scores voor motivatie berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer een student aangeeft dat zijn motivatie gestegen is door de coaching.
- Stijgingen in zelfeffectiviteit werden gemeten met 3 items gebaseerd op de schaal die werd gebruikt in Studie 1. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .95). Hierop werden scores voor zelfeffectiviteit berekend door alle items te middelen. Hoe hoger de score, hoe meer een student aangeeft dat zijn zelfeffectiviteit (= het vertrouwen in zijn capaciteiten om te slagen voor de studie in kwestie) gestegen is door de coaching.

De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 6.1. Deze tabel toont dat T-tests uitwezen dat de gemiddelde score voor alle variabelen significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schalen), en dit in positieve richting. De studenten gaven dus aan dat ze zich over het algemeen vrij goed verbonden en vrij veilig voelen (dit zowel in de opleiding, in de lessen sociologie als in de coachingsgroep) en dat de coaching ervoor heeft gezorgd (a) dat ze zich meer gemotiveerd voelen om hun studie tot een goed einde te brengen en (b) dat ze hun slaagkansen positiever zijn gaan inschatten. Verder bleken er significant positieve correlaties tussen de welzijnsindicatoren in de verschillende contexten, tussen de motivatie-indicatoren, en tussen de meeste welzijnsindicatoren in de verschillende contexten en de motivatie-indicatoren. Wat dat laatste betreft, zijn de belangrijkste correlaties uiteraard die tussen de verbondenheid en de veiligheid die studenten ervaren in de coachingsgroep en de motivatie-indicatoren. De mate

waarin studenten zich verbonden en veilig voelen in de coachingsgroep was significant positief gecorreleerd aan de mate waarin studenten aangeven dat de coaching ervoor heeft gezorgd (a) dat ze zich meer gemotiveerd voelen om hun studie tot een goed einde te brengen en (b) dat ze hun slaagkansen positiever zijn gaan inschatten. Ook de mate waarin ze zich in de andere contexten verbonden en veilig voelden, was over het algemeen positief gecorreleerd met de stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit die toegeschreven werden aan de coaching.

Daarna werd gepolst naar de ervaringen van studenten met de bij dit onderzoek betrokken docent en met hun coach. Meer bepaald werd gepolst naar de gepercipieerde houding van de docent in kwestie en hun coach en naar de gepercipieerde opvattingen van de docent in kwestie en hun coach inzake diversiteit. De items die werden gebruikt en de manier waarop die werden ingeleid, zijn te vinden in Appendix 3A. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal (" -3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

- De gepercipieerde houding van de docent en de coach ten aanzien van diversiteit en inclusie werd gemeten aan de hand van 19 items (= de schaal met 18 items die gebruikt werd in Studie 1, gevolgd door één nieuw geformuleerd item). De items konden conceptueel worden onderverdeeld in vier groepen: items aangaande de gepercipieerde inzet van de docent op een persoonlijke band (item 1-4), items aangaande de gepercipieerde aandacht voor diversiteit en inclusie in de klas en in de maatschappij (item 5-9), en items aangaande de gepercipieerde inzet op veiligheid (item 10-15) en verbondenheid (item 16-19). Wanneer het ging over de docent, was de interne consistentie voor elk onderdeel goed (Cronbach alpha respectievelijk = .90, .89, .93 en .80). Dit was ook zo wanneer het ging over de coach (Cronbach alpha respectievelijk = .94, .96, .94 en .91). Hierop werd voor elke student een score voor elk onderdeel berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger de score van een student op een subschaal, hoe meer die student dit aspect van de houding van hetzij de docent hetzij de coach als positief zag en heeft ervaren.
- De gepercipieerde opvattingen van de docent en de coach op vlak van diversiteit werden gemeten aan de hand van 12 items (zie ook Studie 1). Wanneer het ging over de docent, waren de interne consistenties goed voor kleurenblindheid (item 4-6), pluralisme (item 7-9) en antiracisme (item 10-12) (Cronbach alpha = .70, .79 en .73), maar niet voor assimilatie (item 1-3; na omkering van de scores op item 3) (Cronbach alpha = .45). Ook wanneer het ging over de coach, waren de interne consistenties goed voor kleurenblindheid, pluralisme en antiracisme (Cronbach alpha = .77, .89 en .78), maar niet voor assimilatie (Cronbach alpha = .55). In beide gevallen kon de interne consistentie van assimilatie verhoogd worden door 1 item weg te laten (item 3), maar omdat dat zou leiden tot de inflatie van een antwoordtendens en een reductie in de betekenis van het construct, besloten we dit item toch te weerhouden (met als nadeel dat we de resultaten die we dan hiermee verkrijgen met de nodige voorzichtigheid moeten behandelen). Hierop werd dus zowel voor de docent als de coach voor elke student een score per perspectief berekend door de bijhorende items te middelen. Hoe hoger de score van een student op een schaal, hoe meer die het bijhorend perspectief herkent in de opvattingen van de docent of coach.

De gemiddelden en de standaarddeviaties voor de resulterende schalen en hun onderlinge correlaties zijn te vinden in Tabel 6.2, en dit zowel voor de docent als voor de coach. Tabel 6.2 toont 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 (behalve voor

assimilatie). Studenten percipiëren dus gemiddeld genomen zowel de houding als de opvattingen van de docent en hun coach als erg positief. In Tabel 6.2 zien we, net als in Studie 1 en Studie 2C, sterk positieve correlaties tussen de schalen die de houding van de docent meten, wat erop wijst dat de vier theoretisch onderscheiden onderdelen van deze schaal eigenlijk samen één construct vormen, en dat de houding van de docent in essentie maar als positief gezien wordt als de docent zowel inzet op een persoonlijke band, veiligheid en verbondenheid en als hij tegelijkertijd aandacht heeft voor diversiteit. Hetzelfde kan gezegd worden voor de coach. We kozen er, net als in Studie 1 en Studie 2C, desalniettemin voor om deze schalen uit elkaar te blijven houden, want conceptueel zijn de onderdelen van deze schaal toch belangrijke factoren die in theorie van elkaar onderscheiden kunnen worden. In Tabel 6.2 zien we voorts zowel voor wat de docent als voor wat de coach betreft dat de perceptie van assimilatie niet gecorreleerd was met de perceptie van kleurenblindheid maar sterk negatief gecorreleerd was met de perceptie van assimilatie en antiracisme. De perceptie van kleurenblindheid was positief gerelateerd aan de perceptie van pluralisme maar niet aan de perceptie van antiracisme. De percepties van pluralisme en antiracisme waren sterk positief gecorreleerd. Uit Tabel 6.2 blijkt voor de coach dat de perceptie van assimilatie negatief correleerde met een positieve houding (en zijn onderdelen), dat de perceptie van kleurenblindheid matig positief correleerde met een positieve houding (en zijn onderdelen) en dat de percepties van pluralisme en antiracisme sterk positief correleerden met een positieve houding (en zijn onderdelen). Voor de docent gingen deze relaties in dezelfde richting, al waren ze iets minder uitgesproken. De correlaties met de welzijnsindicatoren (i.e., de ervaren verbondenheid en veiligheid in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroep) en de motivatie-indicatoren (i.e., stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit) zijn te vinden in Tabel 6.3. De gepercipieerde houding van de docent (en de onderdelen hiervan) hing significant positief samen met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie, en de gepercipieerde houding van de coach (en de onderdelen hiervan) hing significant positief samen met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep. Voor wat de gepercipieerde opvattingen van de docent betreft, was enkel pluralisme significant (en positief) gecorreleerd met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de lessen. Voor wat de gepercipieerde opvattingen van de coach betreft, bleken pluralisme en antiracisme significant positief gerelateerd aan verbondenheid terwijl antiracisme daar significant negatief aan gerelateerd was. Voor veiligheid waren er op dit vlak geen significante correlaties. Zowel de gepercipieerde houding van de coach (en de onderdelen ervan) als de gepercipieerde opvattingen van de coach (met uitzondering van assimilatie) waren significant positief gerelateerd aan zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit ten gevolge van de coaching. De correlaties die hier niet werden besproken, zijn minder belangrijk.

Vervolgens werd studenten gevraagd hoe belangrijk ze het vinden dat er in de opleiding aandacht besteed wordt aan de actualiteit en actuele thema's zoals de verkiezingen, de rol van religie in de samenleving, de polemiek rond Zwarte Piet (zie ook Studie 2), en het conflict tussen Israël en Palestina (zie ook Studie 2). In dit kader werd hen ook gevraagd wat ze ervan vonden dat er een open les werd georganiseerd over de ontwikkelingen in Palestina, en of ze die bijwoonden. De laatste vraag was gewoon een ja-nee-vraag. De andere items, die samen met de manier waarop ze werden ingeleid te vinden zijn in Appendix 3A, dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens").

- Om te weten te komen hoe belangrijk studenten het vinden dat er in de opleiding aandacht besteed wordt aan de actualiteit werden 10 items geformuleerd (zie Appendix 3A). De

interne consistentie van deze items was goed (Cronbach alpha = .88). Hierop werden scores berekend voor het belang dat studenten hechten aan het feit dat er in de opleiding aandacht besteed wordt aan de actualiteit (= Belang Actualiteit) door deze items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat er aandacht besteed wordt aan de actualiteit. Het gemiddelde was 1.89 (SD = 0.87). Een T-test wees uit dat dit gemiddelde significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) en dat studenten het dus belangrijk vinden dat er aandacht besteed wordt aan de actualiteit.

- Om te weten te komen wat studenten vonden van het feit dat er een open les werd georganiseerd over het conflict tussen Israël en Palestina, werd hen gevraagd of ze het belangrijk vonden dat daar tijd voor gemaakt werd, of ze dat nuttig vonden en of dat waardevol vonden. De interne consistentie van deze 3 items was goed (Cronbach alpha = .96). Hierop werden scores berekend voor het belang dat studenten hechten aan het feit dat de open les georganiseerd werd (= Belang Open les) door de items te middelen. Hoe hoger de score, hoe belangrijker iemand het vindt dat die open les georganiseerd werd. Het gemiddelde was 1.82 (SD = 1.42). Een T-test wees uit dat dit gemiddelde significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) en dat studenten het dus over het algemeen belangrijk vonden dat die open les georganiseerd werd. Daarbij aansluitend werd aan studenten gevraagd of ze naar die open les zijn gegaan. Van de 76 studenten die deelnamen aan ons onderzoek, gingen er 18 naar de open les. Deze studenten vonden het uiteraard belangrijker dat die open les georganiseerd werd dan de studenten die niet gingen (Mean = 2.72 en 1.54; $F(1, 75) = 10.83$, $p < .01$).

Beide schalen (= Belang Actualiteit en Belang Open les) waren sterk positief gecorreleerd ($r = .61$, $p < .001$). De schaal die het belang van de actualiteit aangaf was over het algemeen ook positief gecorreleerd met het gevoel van verbondenheid en veiligheid (zowel in de opleiding, in de lessen sociologie als in de coachingsgroep) en met stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching. De correlaties met de schaal die het belang van de open les aangaf lagen in dezelfde richting maar waren iets minder uitgesproken. Beide schalen waren ook significant positief gecorreleerd met de perceptie van een positieve houding (en alle onderdelen daarvan) van de docent en de coach. De schaal die het belang van de actualiteit aangaf was positief gerelateerd met de perceptie van pluralisme bij de docent en de coach. Voor de rest waren er geen significante correlaties met de opvattingen van docent of coach.

Daarnaast werd gepolst naar de leeruitkomsten voor studenten. Meer bepaald werd hen gevraagd of ze vonden dat ze door het volgen van de lessen Sociologie inzicht hebben verworven aangaande etnisch-culturele diversiteit, en, als ze aangaven daar inzicht in te hebben verworven, waar ze denken dat dat inzicht dan aan te wijten is.

- Het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit werd gemeten aan de hand van 6 zelf geconstrueerde items die, samen met de manier waarop deze vragen werden ingeleid, te vinden zijn in Appendix 3A. Alle items dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("1 = helemaal oneens" tot "7 = helemaal eens"). De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .93). Hierop werd voor elke student een score voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit door de items te middelen.
- Vervolgens werd aan de studenten gevraagd of ze hier door het volgen van het vak Sociologie meer inzicht in hadden verworven. Wanneer ze "ja" antwoorden op deze vraag, kregen ze 7 mogelijke zaken aangeboden die hiervoor konden hebben gezorgd, waarvan ze

vervolgens alle zaken die ze van toepassing achtten moesten aanduiden. Deze 7 mogelijke zaken zijn, samen met de manier waarop deze vraag werd ingeleid, te vinden in Appendix 3A. Het betreft (1) de theoretische inhoud, (2) de specifieke voorbeelden die de docent gaf, (3) het feit dat de docent die voorbeelden zonder waardeoordeel gaf, (4) het feit dat de docent studenten aanmoedigde om zelf voorbeelden te geven en (5) de voorbeelden gegeven door hun klasgenoten, (6) de bespreking van thema's uit de actualiteit en (7) de coaching waarin thema's uit het vak sociologie besproken werden.

Het gemiddelde voor de resulterende schaal voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit was 5.90 (SD = 0.99). De studenten gaven dus aan dat ze door het volgen van de lessen Sociologie inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Dit verworven inzicht was sterk significant positief gerelateerd aan het belang dat studenten hechten aan de actualiteit ($r = .64, p < .001$) en de open les ($r = .46, p < .001$) en aan de ervaren verbondenheid ($r = .36, p < .001$) en veiligheid ($r = .41, p < .001$) in de lessen sociologie maar niet in de coaching ($r = .08$ en $.13$, ns), en was niet significant gerelateerd aan stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching ($r = .11$ en $.14$, ns). Daarnaast was het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit sterk significant positief gerelateerd aan de houding van de docent en al zijn onderdelen, met name diens inzet op een persoonlijke band ($r = .39, p < .001$), aandacht voor diversiteit ($r = .48, p < .001$), en inzet op veiligheid ($r = .56, p < .001$) en verbondenheid ($r = .31, p < .01$). Dit verworven inzicht was ook significant gerelateerd aan sommige gepercipieerde opvattingen van de docent: significant positief met pluralisme en antiracisme ($r = .35$ en $.30, p < .01$) maar niet significant met assimilatie en kleurenblindheid ($r = -.18$ en $.10$, ns). De correlaties met de houding en de opvattingen van de coach lagen in dezelfde richting, maar waren minder uitgesproken (en doorgaans ook niet significant).

Tot slot werd gepolst hoe vaak studenten discriminatie ervoeren in de opleiding. De items bedoeld om dit te meten dienden te worden beantwoord op een 5-punten Likertschaal ("1 = nooit", "2 = zelden", "3 = soms", "4 = vaak", "5 = bijna altijd").

- De mate waarin studenten discriminatie ervaren op basis van één of meer etnisch-culturele diversiteitskenmerken (i.e., thuistaal, kennis van het Nederlands, afkomst, waarden en normen, religie of huidskleur) werd gemeten aan de hand van 6 items die ook in Studie 1 werden gebruikt. De interne consistentie was goed (Cronbach alpha = .88), waarop voor elke student een score voor ervaren etnisch-culturele discriminatie werd berekend door de items te middelen. Hoe hoger iemands score, hoe meer discriminatie iemand ervaart op basis van één of meer van de hogergenoemde kenmerken. Vraag 7, die polste naar andere redenen om je gediscrimineerd te voelen, werd buiten beschouwing gelaten. Veelal was het niet duidelijk wat de reden hiervoor was omdat studenten dit niet specificerden. Dedden ze dat wel, dan ging het doorgaans hetzij over één van de eerdergenoemde kenmerken (en dan hoeven we dit niet nog eens te verrekenen) hetzij over seksualiteit en/of gender of over mentale gezondheidswaarden (en dit valt buiten de scope van dit project).

Het gemiddelde was 1.25 (SD = 0.49), wat aangeeft dat de meeste studenten geen discriminatie ervoeren. Discriminatie ervaren was significant positief gerelateerd aan de perceptie van assimilatie bij de docent en de coach ($r = .23$ en $.26, p < .05$) maar was niet significant gerelateerd aan de perceptie van andere opvattingen van de docent of coach en ook niet aan de houding van de docent of coach (of de onderdelen daarvan). Discriminatie ervaren was ook niet significant gerelateerd aan het belang dat studenten hechten aan de actualiteit of de open les

($r = -.11$ en $.08$, ns), aan het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit ($r = -.03$, ns), aan stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching ($r = .04$ en $-.02$, ns) of aan de veiligheid die studenten ervaren in de opleiding, de lessen Sociologie of de coachingsgroep ($r = -.12$, $-.00$ en $-.06$, ns). Ervaren discriminatie was dan weer wel significant negatief gerelateerd aan de verbondenheid die studenten ervaren in de opleiding, de lessen Sociologie en de coachingsgroep ($r = -.26$, $-.27$ en $-.23$, $p < .05$). Discriminatie ervaren lijkt dus niet met een gebrek aan veiligheid maar wel met een gebrek aan verbondenheid.

6.2.2.2 Kwalitatieve metingen

Bij de studenten werden geen kwalitatieve metingen verricht in het kader van dit project, maar er werd wel gegrasduind in de kwalitatieve data die voorhanden waren binnen de opleiding. Zo waren er data voorhanden die werden verkregen via een studentenbevraging. Zowel in januari als in juni werden de studenten van het eerste jaar GMW uitgenodigd om mee te doen aan een studentenbevraging die voornamelijk uit open vragen bestond. Met deze studentenbevraging wou men binnen de opleiding zicht krijgen op wat de studenten vonden van het werken in coachingsgroepen en van de daarbij horende tweedaagse. Van de 87 eerstejaarsstudenten namen er 60 deel aan de bevraging in januari (69%) en 59 aan de bevraging in juni (68%).

Verder werd er onder de coaches een bevraging gehouden die deels uit open vragen bestond (zie Appendix 3B). Via gesloten vragen werd naar volgende zaken gepolst: (1) kunnen de coaches zich vinden in de nieuwe manier van werken en vinden ze dit een verbetering, (2) vonden ze de twee vormingen die werden gegeven (i.e., een vorming over het kruispuntdenken en een vorming over polarisatie) goed / nuttig, en (3) vonden de verdere omkadering (i.e., een herhalingsles over het kruispuntdenken die ze samen met de studenten volgden en de draaiboeken die uitgewerkt werden om hen te ondersteunen bij de coaching) goed / nuttig? De items die daar naar polsten – en die te vinden zijn in Appendix 3B – dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal (“-3 = helemaal oneens” tot “+3 = helemaal eens”). Deze vragen werden aangevuld met open vragen waarin gepolst werd naar (1) wat ze een verbetering of verslechtering vonden aan de nieuwe manier van werken, (2) wat ze goed vonden aan de vormingen, wat ze eraan zouden veranderen en wat ze daardoor anders gingen doen, en (3) wat ze goed vonden aan de verdere omkadering, wat ze eraan zouden veranderen en wat ze daardoor anders gingen doen? Ook deze vragen zijn te vinden in Appendix 3B. In totaal vulden slechts 5 van de 12 coaches de volledige bevraging in. Daarnaast vulden nog 2 coaches het eerste deel van de bevraging in. Tot slot hield de bij dit onderzoek betrokken docent hierbij aansluitend nog een zelfreflectie over zijn ervaringen met dit project (zie verderop).

6.3 Resultaten

6.3.1 Resultaten bij de studenten

6.3.1.1 Kwantitatieve resultaten

6.3.1.1.1 Welzijn en motivatie

Om na te gaan of de interventies een effect hadden op het welzijn van studenten, werd op basis van de kwantitatieve data een vergelijking gemaakt tussen de verbondenheid en veiligheid van de studenten in drie contexten (i.e., in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroep). In Tabel 6.4 zien we dat de verbondenheid hoger lag in de coachingsgroep dan in de

opleiding en in de lessen Sociologie. Uit Tabel 6.4 leren we ook dat de veiligheid hoger lag in de coachingsgroep dan in de opleiding en in de lessen Sociologie. De verschillen over de verschillende contexten heen waren niet significant voor verbondenheid ($F(2, 150) = 0.64$, ns) maar wel voor veiligheid ($F(2, 150) = 21.35$, $p < .001$). Paarsgewijze vergelijkingen toonden verschillen tussen de gemiddelden in de drie contexten: de veiligheid in de coachingsgroep lag significant hoger dan die in de opleiding ($p < .001$), waar die op zijn beurt hoger lag dan in de lessen Sociologie ($p < .01$). Er was geen significant verschil in de verbondenheid die de A- en de Z-studenten in de drie contexten ervaarden. Er was evenmin een significant verschil in de veiligheid die A- en Z-studenten ervaarden in de coachingsgroep, maar A-studenten ervaarden meer veiligheid dan Z-studenten in de lessen Sociologie en in de opleiding.

Om na te gaan of de interventies een effect hadden op de motivatie van studenten, werd op basis van de kwantitatieve data gekeken of de studenten stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit rapporteerden die ze toeschreven aan de coaching. In Tabel 6.4 zien we dat dit het geval was. Voor motivatie week het gemiddelde in positieve zin af van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal), en dat was ook het geval voor zelfeffectiviteit. Wanneer we de antwoorden van de A- en de Z-studenten vergelijken, zien we dat de coaching niet tot significant grotere stijgingen in motivatie leidt bij A- dan bij Z-studenten, maar wel tot significant grotere stijgingen in zelfeffectiviteit leidt bij A- dan bij Z-studenten.

6.3.1.1.2 Leeruitlekomsten

In Tabel 6.4 zien we dat het gemiddelde op de schaal voor verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit erg hoog ligt. De studenten gaven dus duidelijk aan dat ze door het volgen van de lessen Sociologie inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Er waren geen verschillen tussen A- en Z-studenten. Omdat dit voor de docent belangrijke informatie is, onderzochten we ook welke concrete praktijken ervoor hebben gezorgd dat studenten dit inzicht verwierven. Daartoe werd eerst aan studenten gevraagd of ze door het volgen van het vak Sociologie (meer) inzicht kregen in mechanismen van structureel privilege en discriminatie. Van de 76 studenten die aan ons onderzoek deelnamen, antwoordden 72 "ja" en 4 "nee" op deze vraag. De studenten die hier bevestigend op antwoordden, kregen vervolgens zeven mogelijke praktijken aangeboden die voor dit inzicht konden hebben gezorgd. Ze moesten alle volgens hen relevante praktijken aanduiden. Voor 40 studenten kwam dit (deels) door de theoretische inhoud van het vak, voor 52 door de voorbeelden die de docent gaf, voor 24 doordat de docent die voorbeelden gaf zonder waardeoordeel, voor 17 doordat de docent de studenten aanmoedigde om zelf voorbeelden te geven, voor 30 door de voorbeelden die hun medestudenten gaven, voor 41 door het bespreken van thema's uit de actualiteit, en voor 30 door de coaching. Kennelijk zijn de voorbeelden die de docent gaf (en de manier waarop hij dat deed) het allerbelangrijkste, maar ook de vakinhoud, de voorbeelden die andere studenten gaven, het bespreken van de actualiteit en de coaching zijn in de ogen van de studenten belangrijk voor hun leerproces.

6.3.1.1.3 Belang van actualiteit

Uit Tabel 6.4 blijkt dat studenten het belangrijk vinden dat er in de opleiding aandacht besteed wordt aan de actualiteit en dat studenten het belangrijk vonden dat er een open les over het conflict tussen Israël en Palestina werd georganiseerd. A-studenten scoorden randsignificant hoger dan de Z-studenten. In totaal werd de open les door 18 van de 76 studenten bijgewoond (23.7%). De open les werd randsignificant vaker bijgewoond door A-studenten dan door Z-

studenten ($\chi^2(1) = 2.87, p < .10$): van de A-studenten waren 11 van de 35 studenten aanwezig in de open les (31.4%), van de Z-studenten slechts 6 van de 40 (15%).

6.3.1.1.4 *Ervaren discriminatie*

Uit Tabel 6.4 blijkt dat studenten erg weinig etnisch-culturele discriminatie ervoeren. Verdere analyses toonden aan dat slechts 4 studenten hoger scoorden dan 2 (= zelden) en slechts 2 hoger scoorden dan 3 (= soms). De A-studenten ervoeren, conform onze verwachtingen, iets vaker etnisch-culturele discriminatie dan de Z-studenten, maar het verschil was slechts rand-significant. Ook de A-studenten ervoeren dus, conform onze verwachtingen, al bij al erg weinig etnisch-culturele discriminatie binnen de opleiding.

6.3.1.1.5 *Perceptie van docent en coach*

Uit Tabel 6.4 blijkt dat de houding van de docent (en alle onderdelen daarvan) gemiddeld genomen erg positief werd ervaren. Dat de docent aandacht probeerde te hebben voor diversiteit, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar de A-studenten zagen beter dat de docent een poging deed om zich in te zetten voor goede persoonlijke banden, veiligheid en verbondenheid. Voor de coach zagen we iets vergelijkbaar. Ook de houding van de coach (en alle onderdelen daarvan) werd gemiddeld genomen erg positief ervaren. Dat de coach aandacht probeerde te hebben voor diversiteit en probeerde in te zetten op goede persoonlijke banden, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar de A-studenten merkten beter de inzet van de coach op veiligheid en verbondenheid op. Gemiddeld genomen zagen de studenten de afwezigheid van assimilatie en de aanwezigheid van kleurenblindheid gecombineerd met pluralisme en antiracisme in de opvattingen van zowel de docent als de coach. Die opvattingen van de docent en de coach werden niet significant anders gepercipieerd door A- en Z-studenten.

De correlaties tussen de gepercipieerde houding van de docent en de coach enerzijds en de welzijnsindicatoren (i.e., de ervaren verbondenheid en veiligheid in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroep) en de motivatie-indicatoren (i.e., stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit) anderzijds werden al eerder gegeven (zie Tabel 6.3). De houding van de docent (en de onderdelen hiervan) hing, zoals verwacht, significant positief samen met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie. Hoger zagen we ook al dat de houding van de docent (en de onderdelen hiervan) sterk significant positief samenhangt met het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit door het volgen van het vak Sociologie. De houding van de coach (en de onderdelen hiervan) hing dan weer sterk significant positief samen met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep en met zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit, maar hing niet significant samen met het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit door het volgen van het vak Sociologie. De correlaties tussen de gepercipieerde opvattingen van de docent en de coach enerzijds en de welzijns- en motivatie-indicatoren anderzijds werden ook al eerder gegeven (zie Tabel 6.3). Voor de opvattingen van de docent was enkel het verband tussen pluralisme en de verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie significant. De perceptie van pluralisme hing bovendien, net als de perceptie van antiracisme, positief samen met het verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Het gepercipieerd pluralisme en antiracisme van de coach hing dan weer sterk significant positief samen met de verbondenheid in de coachingsgroep maar niet met de veiligheid. De gepercipieerde assimilatie van de coach hing significant negatief samen met de verbondenheid maar niet significant met de veiligheid. Het gepercipieerd pluralisme en antiracisme van de coach hing

daarnaast positief samen met zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit. De gepercipieerde kleurenblindheid hing enkel significant (positief) samen met stijgingen in zelfeffectiviteit. De gepercipieerde assimilatie hing hier niet significant mee samen.

6.3.1.2 *Kwantitatieve resultaten*

Uit de studentenbevragingen die werden gehouden in januari en juni bleek dat de studenten over het algemeen tevreden zijn over de coaching (55 van de 60 studenten gaf in een gesloten vraag aan die goed te vinden; 5 van de 60 studenten vonden die dan weer onvoldoende; 1 student had geen uitgesproken mening) en de bijhorende tweedaagse (47 van de 60 studenten gaf in een gesloten vraag aan die goed te vinden; 10 van de 60 studenten vond die dan weer onvoldoende; 3 studenten hadden geen uitgesproken mening). Ze geven aan de coaching-sessies fijn te vinden, zich verbonden te voelen met hun coach en hun medestudenten, en zich veilig te voelen bij hun coach en hun medestudenten. Daardoor durven ze veel vragen en veel zaken te delen en te bespreken, waardoor ze ook gerichte feedback krijgen die ze als ondersteunend en helpend ervaren en die hen het gevoel geeft dat ze bijleren en groeien, maar ook aan zelfreflectie leren doen. Dit alles werkt erg motiverend. De tweedaagse was zeker een goede opstap, in de zin dat die meteen zorgde voor een goede sfeer en vertrouwen en veiligheid in de coachingsgroep. De veilige omgeving maakte het gemakkelijk om (persoonlijke) zaken met elkaar te delen, waardoor er hechte banden ontstonden en studenten elkaar beter leerden kennen en zicht kregen op andere referentiekaders. De studenten vonden dit allemaal heel waardevol, evenals het concept van de diversiteitscirkel: hierdoor leerden studenten zichzelf beter kennen en leerden ze hun levensverhaal overzichtelijker structureren en vertellen. Tot slot vonden studenten het ook leuk om in kleine groepen te werken. Ze voelden zich zo op hun gemak en kwamen daardoor in contact met andere ervaringen, andere kijkwijzen en andere meningen, waardoor ze veel leerden van hun medestudenten. Ze ervoeren hun medestudenten daardoor ook vaak als helpend, steunend en motiverend. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel studenten aangeven dat de tweedaagse, de (kleine, intieme en veilige) coachingsgroepen, de coaching, het nauwe contact met de coaches en de individuele gesprekken met de coaches zaken zijn die ze zeker zouden behouden in de opleiding.

- Op de vraag “Wat vond je van de coaching?” gaf een student die de coaching onvoldoende vond aan te weinig contact te hebben gehad met de coach, een andere gaf aan dat de verwachtingen niet duidelijk waren, en nog een andere gaf aan dat de gesprekken met de coach niet helpend waren. Maar over het algemeen waren de studenten positief. Sommige studenten benadrukken dat het geholpen heeft om in kleinere groepen over bepaalde onderwerpen te kunnen spreken en dat, doordat de coachingsgroep een vertrouwde omgeving wordt, je leert dat je fouten mag maken en dat anderen je indien nodig zullen stimuleren om iets anders aan te pakken. Hierbij aansluitend stelt een student dat ze in hun coachingsgroep een goed gevoel bij elkaar hadden waardoor ze veel konden vertellen, wat er dan weer voor zorgde dat ze konden leren van de feedback van anderen en de situaties waar anderen in terecht kwamen. Een andere student benadrukte in dat opzicht de fijne verbinding met de coach en de medestudenten in de coachingsgroep. Een student gaf aan dat het fijn is feedback te ontvangen van de groep, maar dat het toch ook fijn is om individueel te kunnen praten met je coach. Daarbij aansluitend gaven een aantal studenten aan dat de coach, doordat die je persoonlijk kent, gerichte feedback kan geven die echt helpend is en inzicht kan geven in waar je aan zou moeten werken. Sommige studenten geven aan dat

dit heel motiverend werkt. Een aantal studenten geven dan ook expliciet aan dat de coaching helpt om na te denken en te reflecteren over verschillende onderwerpen.

- De antwoorden op de vraag "Wat vond je sterk aan de coaching?" waren in een beperkt aantal categorieën onder te verdelen. Vooreerst waren er uitspraken die gingen over de algemene sfeer en de effecten daarvan. Studenten stipten aan dat je in de coaching in een gezellige en vertrouwde omgeving samen zit, dat je een vertrouwensrelatie opbouwt en over allerlei onderwerpen leert spreken, dat je leert luisteren naar elkaar, dat je leert dat je fouten mag maken en dat je daarvan kan leren en jezelf verbeteren. Studenten geven dus aan dat ze in de coachingsgroep veel kwijt kunnen en er ook veel bijleren. Dat komt niet alleen door de medestudenten maar ook door de coach. Meerdere studenten gaven aan dat ze het leuk vonden om een band op te bouwen met hun coach. Zo hebben ze iemand waarbij ze terecht kunnen als het wat moeilijk gaat; iemand die naar hun sterktes en werkpunten kijkt, die hen helpt groeien, die extra ondersteuning biedt als ze dat nodig hebben en die hen motiveert. Maar de studenten geven ook aan dat het niet enkel gaat over wat coaches en medestudenten doen, maar ook over het proces dat in gang gezet wordt. Sommige studenten geven aan dat de coaching-sessies momenten zijn om aan zelfreflectie te doen; dat je er jezelf leert kennen en aan jezelf leert werken. Door de combinatie van die dingen zien sommige studenten hun medestudenten elke keer weer een beetje groeien. Een enkele student geeft wel aan dat ie het positief vindt om te leren reflecteren maar dat dat toch ook wel een negatief kantje kan hebben. Zelf had die persoon het soms moeilijk met de hoeveelheid reflectie die gevraagd werd, waardoor die persoon erg aan zichzelf ging twifelen. Maar ook dat kon binnen de coaching-sessies besproken worden.
- Ook de antwoorden op de vraag "Wat motiveerde je om naar de coaching-sessies te komen?" waren in een beperkt aantal categorieën onder te verdelen. Vooreerst waren er de sociale redenen. Studenten gaven aan dat ze gemotiveerd waren om elkaar en hun coach te leren kennen, omwille van de fijne gesprekken met hun coach en hun medestudenten, en omwille van de veiligheid in de coachingsgroep. De coachingsgroep was voor velen onder hen een plek waar ze echt zichzelf konden zijn (zonder veroordeeld te worden) en waar ze samen in veiligheid dieper op onderwerpen in konden gaan. Een plek waar ze zich gewaardeerd voelden, en waar ze konden experimenteren met zichzelf zijn. Maar ze zijn niet alleen gemotiveerd om naar de coaching-sessies te komen omdat ze die fijn vinden maar ook omdat ze die leerrijk vinden. Een aantal studenten geven aan veel bij te leren van (de feedback van) hun medestudenten en hun coach. Vooral omdat ze in kleine groepen gemakkelijk allerlei dingen durven vragen. Daardoor zien ze zichzelf groeien, als student en als persoon. Tot slot geven een aantal studenten ook hier aan dat ze in de coaching-sessies ook aan zelfreflectie leren doen en ook dat is voor hen motiverend.
- Op de vraag "Wat vond je van de tweedaagse?" antwoordden een aantal studenten dat ze er niet hadden kunnen bijzijn of maar voor één dag. Sommige studenten gaven aan dat hun tweedaagse werd afgelast wegens ziekte van de coach. Eén student geeft aan dat ze pas maanden later een dagje kregen om dat in te halen, maar een andere student geeft aan dat ze dit op een later moment ingehaald hebben, dat dit zeer goed is verlopen, en dat iedereen een veilig gevoel kreeg waardoor het makkelijk was om met je verhaal naar voren te komen en hier openlijk over te vertellen. De reacties van heel wat andere studenten sluiten bij dat laatste aan. Zij geven aan dat de tweedaagse de band met de coachingsgroep versterkt heeft, waardoor de leden ervan meer op elkaar konden rekenen. De coach zorgde voor een fijne en veilige omgeving waar je alles kon zeggen, en begeleidde de gesprekken

goed. De veilige omgeving maakte het gemakkelijk om (persoonlijke) zaken met elkaar te delen, waardoor er een echte band ontstond en studenten zichzelf en anderen beter leerden kennen. Dat vonden ze heel fijn, en dat heeft sommigen aangenaam verrast. Eén student geeft aan dat, hoewel het fijn was om in gesprek te gaan over de onderwerpen, en hoewel je in principe mag delen wat je wil, er wel verwacht wordt dat je persoonlijke dingen vertelt, waardoor de onderwerpen soms te dichtbij kwamen. Een andere student geeft dan ook aan dat het zware dagen waren, maar dat je zo wel medestudenten op een andere manier leert kennen, wat fijn is, en voor een band zorgt. Nog een andere student geeft aan dat het heftige dagen waren, maar dat die wel cruciaal waren om jezelf beter te leren kennen en om kennis te maken met andere referentiekaders.

- Op de vraag "Motiveerde de voorbereidende opdrachten je?" volgden antwoorden die gingen over het werken met de diversiteitscirkel. Een aantal studenten gaven aan dat die ervoor zorgde dat je stilstond bij jezelf en wat je heeft gemaakt tot wie je bent, waardoor je jezelf beter leerde kennen en meer over jezelf te weten kwam. Volgens heel wat studenten hielp dit om je leven overzichtelijker te beschrijven en structuur te brengen in je levensverhaal, waardoor je dit ook gemakkelijker kunt delen met je medestudenten. Sommige studenten gaven aan het leuk te vinden op die manier naar zichzelf te "moeten" kijken: het daagde hen uit om over zichzelf na te denken. Dat leek hen zelfs te helpen om in het algemeen dieper en breder te denken. Eén student gaf wel aan het redelijk eng te vinden om op voorhand te beslissen wat je kon en wou zeggen omdat je nog niet kon inschatten wat voor mensen in die groep gingen zitten en hoe de sfeer daar zou zijn.
- Op de vraag "Wat vond je waardevol aan de tweedaagse?" antwoordden heel wat studenten dat ze het waardevol vonden om stil te staan bij hun eigen verleden en om zichzelf op die manier te leren beschrijven. Daarnaast vonden studenten het ook waardevol om een veilige plek te hebben waar ze hun verhaal konden doen en waar er respectvol naar hen geluisterd werd. Zo leerden ze ook meer algemeen zichzelf open te stellen. Ook de openheid en oprechtheid van hun medestudenten vonden ze erg waardevol. Het gevolg van het feit dat iedereen wel iets persoonlijk deelde, was dat de studenten hun medestudenten en hun coach beter leerden kennen, dat er hechte en diepgaande banden werden gevormd en dat er een gevoel van verbondenheid werd gecreëerd. Dit zorgde voor vertrouwen en zorgde ervoor dat de studenten zich gesteund voelden, en dat ze moed en motivatie konden vinden, ondanks het feit dat ze in sommige gevallen een serieuze rugzak hebben.
- Op de vraag "Hoe heb jij het werken in kleine groepen ervaren?" antwoordden nogal wat studenten dat ze dat leuk vonden en dat ze zich in die kleine groepen op hun gemak voelden. Ze gaven aan het fijn te vinden om andere ervaringen, andere kijkwijzen en andere meningen te horen. Zo leerden ze veel van hun medestudenten, waardoor sommigen het gevoel kregen samen te kunnen groeien. Het feit dat andere studenten een ander perspectief inbrachten, vonden ze naast leerrijk vaak ook helpend, steunend en motiverend.
- Op de vraag "Wat zou je zeker behouden in de opleiding?" verwezen heel wat studenten naar de tweedaagse, de (kleine, intieme en veilige) coachingsgroepen, de coaching, het nauwe contact met de coaches en de individuele gesprekken met de coaches.

6.3.2 Resultaten bij de coaches

6.3.2.1 *Staan de coaches achter de nieuwe manier van werken?*

Over het algemeen geven de coaches aan dat ze zich kunnen vinden in de nieuwe manier van werken ($N = 7$; Mean = 1.86, SD = 1.35) en dat ze dit een verbetering vinden ($N = 7$; Mean =

0.86, SD = 1.46). De coaches vinden de diversiteitscirkel en het kruispuntdenken nuttige tools om studenten naar zichzelf te leren kijken en om aan identiteit gerelateerde zaken bespreekbaar te maken, waardoor er ook ruimte ontstaat voor de eigenheid van studenten. De coaches geven ook aan dat ze zich daardoor zelf ook bewuster zijn geworden van aan identiteit gerelateerde zaken. Ze zijn ervan overtuigd dat studenten door deze manier van werken een breder perspectief aangeboden krijgen, waardoor ze een meer reflectieve, cultuursensitieve en inclusieve houding zullen ontwikkelen en beter voorbereid zullen zijn op het werkveld. Daar staat echter wel tegenover dat sommige coaches worstelen met hun eigen diversiteitscompetentie. Sommigen vragen zich dan ook af of docenten hier wel voldoende in ondersteund worden. Een bekommernis die vertrekt vanuit het idee dat, als de coaches onvoldoende sensitief en onvoldoende zorgzaam zijn, het voor studenten ook snel onveilig kan worden. Hieronder alvast per vraag een aantal zaken die door de coaches werden aangebracht.

- *Wat vind jij een verbetering?*
 - "Ik vind het gebruik van de diversiteitscirkel en de linken naar het kruispuntdenken een goede tool en kon ook al ervaren dat dit tijdens het coaching weekend erg boeiende gesprekken opleverde. Het was duidelijk een sterke aanzet om de studenten naar zichzelf te laten kijken en zich aan anderen voor te stellen."
 - "Het is fijn om aan de hand van een tool verder in te kunnen gaan op de individuele verschillen tussen leden in de coachingsgroep. Ik merk dat het op die manier tastbaarder wordt voor iedereen om over onderlinge verschillen in gesprek te gaan."
 - "De vormingen hebben me bewuster gemaakt van dit thema."
 - "Studenten krijgen een breder perspectief aangeboden. Ik hoop ook dat ze de confrontatie aan gaan met hun eigen denkbeelden en referentiekader. Studenten gaan zo naar de werkplek met een goede voorbereiding in omgaan met diverse culturen."
 - "Er wordt meer ruimte gemaakt voor de eigenheid van de studenten, hun perspectief en hun verhaal. Door met elkaar visies en ervaringen te delen, leren de studenten en de docenten ook van elkaar. Op die manier kan er actiever aan de slag gegaan worden met de blinde vlekken bij docenten en studenten en ontstaat er een meer gelijkwaardige dialoog. Daarnaast denk ik dat dit een meerwaarde is voor de professionele ontwikkeling van de studenten die aanzet tot een meer reflectieve, een meer inclusieve en een meer cultuursensitieve houding."
- *Wat vind jij een verslechtering?*
 - "Ik blijf worstelen met mijn eigen vaardigheden om deze thema's te bespreken."
 - "Ik denk dat de docenten voldoende tools aangereikt moeten krijgen om de veiligheid van studenten te kunnen garanderen. Je opent soms erg gevoelige gesprekken, er kunnen meningsverschillen ontstaan, studenten kunnen (on)bewuste kwetsuren oplopen, ... Docenten dienen hier alert voor te zijn en hier met de nodige zorg mee om te (kunnen) gaan om een veilige leeromgeving te garanderen. Om dit te kunnen, geloof ik dat docenten stappen moeten ondernemen om te "(ont)leren", al dan niet onder begeleiding, en zelf te werken aan hun blinde vlekken. Maar dat is minder tastbaar. En de docenten hebben ook veiligheid nodig om dit (ont)leerproces te kunnen doorlopen. Het is belangrijk om de docenten te ondersteunen en hierover te informeren. Waar kunnen zij naartoe met hun vragen? Is er een vertrouwenspersoon?"
 - "De persoonlijke sfeer van de student (gestructureerd) inbrengen, kan alleen als de coaches voldoende opgeleid zijn om de zware thema's die daardoor op tafel komen op een geïnformeerde en sensitieve manier te begrenzen en terug te geven. Gezien je de

persoonlijke sfeer van de studenten binnentrekt en zeer kwetsbare stukken aanraakt, kan je niet anders dan deze op een zorgzame manier te ontvangen. De studenten van het graduaat zijn vaak mensen met kwetsuren en trauma's. Hen uitnodigen tot het delen van hun achtergrond, gevoel, beleving, ... betekent dan ook dat je een heel aantal studenten uitnodigt tot het delen van hun kwetsuren en trauma's. Voor anderen betekent dit dan weer dat ze onvoorbereid triggerende verhalen over zich heen zullen krijgen. Als dit het spoor is waar voor gekozen wordt, dan is het noodzakelijk om ook in te zetten op hoe dit binnen het onderwijskader waarin dit zich afspeelt zorgzaam kan worden ondervangen."

6.3.2.2 Wat vonden ze van de vormingen die werden gegeven?

Over het algemeen geven de coaches aan dat ze de vormingen zowel goed als nuttig vonden. De eerste vorming vonden ze over het algemeen goed ($N = 5$; Mean = 1.40, SD = 0.89) en nuttig ($N = 5$; Mean = 1.40, SD = 1.34) en ook de tweede vorming vonden ze over het algemeen goed ($N = 5$; Mean = 0.80, SD = 0.84) en nuttig ($N = 5$; Mean = 0.80, SD = 1.30). Niet alle coaches volgden deze vormingen, en sommigen waren betrokken bij het geven ervan. Daardoor was de respons beperkt. Wat de coaches goed vonden aan de eerste vorming was de inhoud ervan, de afstemming op het team en de studenten, en het feit dat er ruimte was om te zoeken naar hoe de inhoud in de opleiding kon worden geïmplementeerd. Suggesties hierbij waren om meer in de diepte te gaan en meer in te zetten op interactiviteit en concrete, praktijkgerichte oefeningen. Wat de coaches goed vonden aan de tweede vorming was dat ze daarin met elkaar in gesprek konden gaan over discriminatie, racisme, seksisme, ... Suggesties waren om dit breder te trekken door het niet alleen over sociale maar ook over politieke polarisatie te hebben. Geen enkele coach gaf aan door de vormingen iets anders te zijn gaan doen: de vragen "Wat ging je door de eerste vorming anders doen in je coaching?" en "Wat ging je door de tweede vorming anders doen?" werden niet beantwoord of beantwoord met "Niets". Het kan natuurlijk effectief zo zijn dat deze vormingen geen gedragsveranderingen teweegbrachten, maar, gegeven wat de coaches aangaven wanneer het over de omkadering ging (zie verderop), lijkt dat onwaarschijnlijk. Het lijkt er eerder op dat ze niet zo goed wisten wat ze met deze vragen moesten aanvangen of wat ze daarop moesten antwoorden. Hieronder alvast voor de andere vragen een aantal zaken die door de coaches werden aangebracht.

- *Wat vond je goed aan de eerste vorming?*
 - "De vormingen waren beiden inhoudelijk goed gestoffeerd en overzichtelijk."
 - "De aanbieders kennen de werking van het team en de pijnpunten van studenten."
 - "Er was ruimte om te zoeken hoe we dit in de opleiding konden implementeren."
- *Wat zou je veranderen aan de eerste vorming?*
 - "Ik zou er een dag van maken waarbij er zeer concreet geoefend wordt. Het bleef wat aan de oppervlakte. Met casussen rond studenten, maar ook uit het werkveld om te oefenen op het kruispuntdenken. Daarnaast zou ik ook reflectieoefeningen integreren en meer dialoog tussen de docenten stimuleren. Met andere woorden, ik zou het interactiever en praktijkgericht maken en nog meer in de diepte gaan."
- *Wat vond je goed aan de tweede vorming?*
 - "Om eerlijk te zijn is er mij weinig inhoudelijk bijgebleven. Het enige wat me is bijgebleven, is hoe er dialoog ontstond tussen de docenten en hoe zij vanuit hun kwetsbaarheid met elkaar in gesprek gingen. Dit stimuleerde het gesprek en had als gevolg

dat er ervaringen op tafel kwamen over discriminatie, racisme, seksisme, ..."

- *Wat zou je veranderen aan de tweede vorming?*
 - "Ik zou dit concreter maken en breder trekken: ik zou het hebben over sociale én politieke polarisatie. Dit laatste is vandaag de dag onvermijdelijk en de geschiedenis leert ons dat het hier niet over hebben grote gevolgen met zich kan meedragen."

6.3.2.3 Wat vonden ze van de verdere omkadering?

Over het algemeen geven de coaches aan dat ze de verdere omkadering zowel goed als nuttig vonden. De herhalingsles over het kruispuntdenken vonden ze over het algemeen goed (N = 5; Mean = 1.00, SD = 1.00) en nuttig (N = 5; Mean = 1.40, SD = 1.34) en ook de uitgewerkte draaiboeken vonden ze over het algemeen goed (N = 5; Mean = 1.80, SD = 1.10) en nuttig (N = 5; Mean = 2.00, SD = 1.23). Wat de coaches goed vonden aan de herhalingsles over het kruispuntdenken was de inhoud ervan. Een suggestie is wel dat de aandacht voor macht, privileges en discriminatie niet beperkt zou mogen blijven tot een paar coaching-sessies maar dat daar doorheen de hele opleiding aandacht aan zou moeten worden besteed. Wat de coaches goed vonden aan de draaiboeken was dat ze overzichtelijk zijn, een goed houvast geven om mee aan de slag te gaan, en nuttige werkvormen bevatten. Een suggestie is wel om ze nog wat uit te breiden opdat elke docent er gemakkelijker opties op maat in zou terugvinden. Slechts één coach gaf aan iets anders te zijn gaan doen door de herhalingsles (met name het kruispuntdenken steeds als bril te zijn gaan hanteren om te kijken naar het eigen functioneren, naar het functioneren van anderen, naar maatschappelijke tendensen en naar de actualiteit) en slechts één coach gaf aan iets anders te zijn gaan doen door de draaiboeken (met name daar effectief gebruik van maken). Het kan natuurlijk effectief zo zijn dat de herhalingsles en de draaiboeken weinig gedragsveranderingen teweeg brachten, maar, gegeven het feit dat heel wat coaches benadrukten hoe handig de draaiboeken waren, is het meer waarschijnlijk dat de coaches niet goed wisten hoe deze vragen te beantwoorden of dat ze zich niet goed bewust waren van de impact van de vormingen en de omkadering op hun aanpak. Hieronder alvast per vraag een aantal zaken die door de coaches werden aangebracht.

- *Wat vond je goed aan de herhalingsles over het kruispuntdenken?*
 - "De vorming was inhoudelijk goed gestoffeerd en overzichtelijk."
- *Wat zou je veranderen aan de herhalingsles over het kruispuntdenken?*
 - "Wat ik voelde tijdens de sessies rond kruispuntdenken is dat we het 'dan' zullen hebben over macht, privileges en discriminatie. Maar in andere coaching-sessies wordt dit naar de achtergrond geschoven. Het thema diversiteit en inclusie zou doorheen de hele opleiding aandacht moeten krijgen. In welke mate kan een student zijn eigenheid en identiteit (i.e., taal, etniciteit, godsdienst) in coaching-sessies incorporeren? Wordt dit aangemoedigd? Hoe wordt er in andere vakken gewerkt rond blinde vlekken?"
- *Wat ging je anders doen door de herhalingsles over het kruispuntdenken?*
 - "Ik trachtte steeds verbanden te leggen tussen de coaching-sessies en de les rond het kruispuntdenken en wat we daar hebben geleerd: om de reflex aan te wakkeren om steeds ook vanuit deze bril naar het eigen functioneren en dat van anderen te kijken en daarbij ook oog te hebben voor maatschappelijke tendensen en voor de actualiteit."
- *Wat vond je goed aan de uitgewerkte draaiboeken?*
 - "De werkvormen die daarin aan bod kwamen."
 - "Handig, duidelijk welke stappen te zetten, hoe op te bouwen."

- "Ik vind deze erg handzaam en overzichtelijk, het geeft me alvast erg veel houvast om op deze manier als nieuwe collega en coach te weten hoe er aan de slag gegaan wordt en om mezelf voor te bereiden op de sessies!"
- *Wat zou je veranderen aan de uitgewerkte draaiboeken?*
 - "Hier en daar zit er overlap in oefeningen, maar ze helpen me wel enorm!"
 - "Ik zou meer en diverse opties geven zodat elke docent op maat van zijn eigen coachingsgroep en zijn eigen noden kan werken."
- *Wat ging je anders doen door uitgewerkte draaiboeken?*
 - "Ik kon ermee van start en ze geven me duidelijkheid en het vertrouwen correct de vooropgestelde doelen, oefeningen en kaders mee te geven!"

6.3.3 Ervaringen van de docent

De docent werd tot slot gevraagd om te reflecteren over wat volgens hem de meest en minst succesvolle acties waren, welke (vlot haalbare) actie(s) hij zou aanraden aan collega-docenten die iets vergelijkbaars willen doen, en wat hij als docent geleerd heeft uit zijn deelname aan dit project. We laten per vraag de betrokken docent aan het woord.

- Wat waren voor jou de meest succesvolle acties? De denkoefening om het diversiteitsthema te spreiden in de opleiding en over collega's heen. Hierdoor konden de interventies die werden uitgewerkt in het kader van dit onderzoek worden verduurzaamd.
- Wat waren voor jou de minst succesvolle acties? Het eerste jaar van het onderzoek heb ik geprobeerd zelf heel veel te integreren in mijn eigen lessen. Ik liet studenten reflectie-oefeningen maken, en probeerde daar dan telkens de nodige feedback op te geven. Dat was heel waardevol maar ook erg belastend en daardoor onhoudbaar.
- Indien je collega's een actie zou aanraden, welke zou dat zijn? De vorming van de collega's die in het kader van dit onderzoek werd opgezet, vertrok van het kruispuntdenken. Volgens mij is dit een heel goed en waardevol kader voor collega's en studenten. In de opleiding werd dit in het kader van dit project dan ook ingewerkt in verschillende opleidingsonderdelen: in de vorm van een diversiteitscirkel, als theoretisch kader, in de coaching-sessies, in de gespreksvoering, ... Door in te zetten op het kruispuntdenken als kader konden heel wat acties gespreid worden binnen de opleiding. Qua acties op het niveau van de studenten lijkt de meest succesvolle actie mij om als docent eerlijk te zijn over je eigen ervaringen en je eigen leerproces met betrekking tot diversiteitssensitief handelen. Hierdoor creëer je goede condities voor studenten om in een vergelijkbaar leerproces te stappen.
- Wat heb je als docent geleerd uit je deelname aan dit project? Wat vooral duidelijk is geworden, is dat het diversiteitsthema, en specifiek het proberen toegankelijker maken van de leeromgeving voor studenten met een migratieachtergrond als basis voor een verbetering van hun leerresultaten en studiesucces in de opleiding, niet kan worden bewerkstelligd via veranderingen in de houding van één docent binnen een vakspecifiek domein. De focus dient te liggen op het integreren van goede praktijken op verschillende niveaus: van de instelling in zijn geheel, over de opleiding, tot de vakken en de houding van het volledige docententeam. Het vraagt een doorgedreven inspanning over deze verschillende niveaus heen om op middellange termijn duurzame resultaten te boeken. Het maken van aanpassingen op de verschillende structuren op de verschillende niveaus is in het algemeen uiteraard complexer dan het maken van aanpassingen aan de lespraktijk van een individuele docent, maar dergelijke aanpassingen zijn wel degelijk haalbaar als het docententeam

binnen een opleiding hier oprecht voor open staat. Door met verschillende collega's proactief en coöperatief aan de slag te gaan met diversiteit en inclusie is het mogelijk om binnen een onderwijsinstelling een warme en kwalitatieve opleiding te ontwikkelen.

De docent vond het niet zo zinvol om als individuele docent in een vakspecifiek domein zijn werkwijze aan te passen in een poging meer diversiteitssensitief en inclusief te werk te kunnen gaan. Wil je op die manier echt een verschil maken, dan is dat ook te arbeidsintensief. Hij ziet dan ook meer heil in op verschillende niveaus aan inclusie te werken: op het niveau van de instelling, op het niveau van de opleiding, op het niveau van de docenten (als team), en op het niveau van de studenten en de lespraktijk. Het komt er volgens hem vooral op aan diversiteit en inclusie een plaats te geven in de hele opleiding, en niet enkel in één bepaald vak. Aan collega's zou hij alvast aanraden om als docent eerlijk te zijn over je eigen ervaringen en je eigen leerproces aangaande diversiteitssensitief handelen. Dit creëert volgens hem goede condities voor studenten om in een vergelijkbaar leerproces te stappen.

6.4 Discussie

De betrokken docent werkte een aantal interventies en onderliggende acties uit vanuit een pedagogisch project dat als doel heeft om toekomstige maatschappelijk werkers op te leiden opdat ze een diversiteitssensitieve professionele houding zouden ontwikkelen die hen in staat stelt zonder vooroordelen naar de situatie van een cliënt te kijken. Daartoe werkte de docent aan interventies op drie niveaus: op het niveau van de opleiding, op het niveau van de coaches in de opleiding, en op het niveau van de studenten. Op het niveau van de opleiding probeerde hij zijn collega's mee te krijgen in het vooropgestelde pedagogisch project door het thema diversiteit meer centraal te stellen en te integreren in andere vakken; in eerste instantie in de coaching, maar ook door projectgroepen rond aanverwante thema's op te richten en door aan diversiteit gerelateerd thema's uit de actualiteit aandacht te geven binnen de opleiding. De interventies op de andere niveaus stonden in functie daarvan. De interventie op het niveau van de coaches had als doel de coaches voor te bereiden om aan de slag te gaan met het thema diversiteit. Dit gebeurde door hun referentiekader uit te dagen en door hen vormingen aan te bieden waarin ze onder andere op een goede manier discussies over diversiteit in goede banen leerden leiden. Op het niveau van de studenten werden acties uitgewerkt die de bedoeling hadden een inclusieve leeromgeving te creëren, hun gedrag te modelleren en hun denk- en referentiekader uit te dagen, teneinde ervoor te zorgen dat ze hun identiteit durven inbrengen in het klasgebeuren zodat ze op dat vlak van elkaar kunnen leren.

In deze studie wilden we het effect van deze interventies op studenten maar ook op de coaches nagaan. Voor wat de studenten betreft, wilden we te weten komen of de interventies een invloed hadden op hun welzijn (en meer bepaald op de mate waarin ze zich verbonden en veilig voelen in de opleiding, in de lessen Sociologie en in hun coachingsgroep, waarbij we verwachtten dat met coachingsgroepen werken de verbondenheid en veiligheid van studenten ten goede zou komen). Daarbij aansluitend wilden we nagaan of de coaching zou zorgen voor stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit, wat we verwachtten omdat het in de coachingsgroepen gemakkelijker is om studenten meer persoonlijk bij de les te betrekken en hen duidelijk te maken dat de kennis en de achtergrond waarover ze beschikken waardevol is. Eveneens hierbij aansluitend, wilden we nagaan of de lessen Sociologie ervoor zorgden dat de studenten inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit en welke lesaspecten daar dan voor zorgden. Daarnaast wilden we ook te weten komen hoe belangrijk studenten het vinden dat er binnen de opleiding

ingegaan wordt op de actualiteit, of ze etnisch-culturele discriminatie ervaren in de opleiding, hoe ze de houding en de opvattingen van hun docent en hun coach percipieerden, en welke effecten de houding en de opvattingen van hun docent en hun coach op hen hadden (i.e., welke houding en opvattingen zorgen voor meer welzijn, meer motivatie en betere leeruitkomsten?). Voor elk van deze aspecten waren we tot slot ook geïnteresseerd om na te gaan of er verschillen waren in de beleving van A- en Z-studenten. Voor wat de coaches betreft, wilden we te weten komen of zij achter de nieuwe manier van werken en de achterliggende doelstellingen staan, wat ze vonden van de vormingen die werden gehouden en wat ze daaruit meenamen, en of die vormingen hun coaching beïnvloed hadden (en, zo ja, op welke manier).

Uit de kwantitatieve data die we verzamelden bij de studenten bleek vooreerst dat zij zich in de drie contexten (= in de opleiding, in de lessen Sociologie en in hun coachingsgroep) behoorlijk goed verbonden en veilig voelden, maar dat ze zich, conform onze verwachtingen, veiliger voelden in de coachingsgroep. Voor verbondenheid vonden we dit verschil niet. Vermoedelijk is dit te wijten aan de manier waarop dit concept werd gemeten. Wanneer je met sommige mensen verbonden voelt, is dat in principe voldoende om een hoge score op verbondenheid te verwerven. Dus wie zich verbonden voelt met de mensen in de coachingsgroep voelt zich bijna per definitie ook verbonden met de mensen in de les of in de opleiding, want de mensen uit de coachingsgroep zitten in dezelfde les en dezelfde opleiding. A- en Z-studenten verschilden niet significant in termen van verbondenheid, maar A-studenten ervaarden meer veiligheid in de lessen Sociologie en in de opleiding. De scores van de Z-studenten zakten proportioneel meer in deze contexten dan de scores van de A-studenten, wat er wellicht op wijst dat de Z-studenten door de discussies in kleine groep gaan beseffen dat ze soms onbewust mensen voor het hoofd stoten omdat ze te weinig voeling hebben met de gevoeligheden van A-studenten, waardoor ze zich minder veilig voelen als ze hun mening over aan diversiteit gerelateerde thema's moeten inbrengen in een context waarin er ook A-studenten zijn waar ze geen persoonlijke band mee hebben. Daarbij aansluitend stelden we vast dat de coaching voor stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit zorgt. De stijging in motivatie was even sterk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten stegen meer in zelfeffectiviteit. De coaching kwam dus in het bijzonder het academisch zelfvertrouwen van A-studenten ten goede. Dit is allicht een gevolg van de nadruk die gelegd wordt op de nuttigheid van hun persoonlijk verhaal en hun ervaringen in de context van maatschappelijk werk. Eveneens hierbij aansluitend gaven de studenten duidelijk aan dat ze door het volgen van de lessen Sociologie inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Op dit vlak waren er geen verschillen tussen A- en Z-studenten. Kennelijk zijn de voorbeelden die de docent gaf (en de manier waarop hij dat deed) het allerbelangrijkste, maar ook de vakinhoud, de voorbeelden die andere studenten gaven, het bespreken van de actualiteit en de coaching zijn in de ogen van de studenten belangrijk voor het leerproces dat zij op dit vlak doormaken. De kwalitatieve data waarover we beschikken ondersteunen deze bevindingen. Ook langs deze weg geven studenten aan (1) zich veilig en verbonden te voelen in de coachingsgroepen, (2) dat de coaching motiverend werkt, en (3) dat ze in de coachingsgroepen veel bijleren over de andere perspectieven die door hun medestudenten worden ingebracht.

Uit de kwantitatieve data die we verzamelden bij de studenten bleek verder dat zij het gemiddeld genomen belangrijk vinden dat er binnen de opleiding ingegaan wordt op de actualiteit (en meer bepaald op actuele thema's die aan diversiteit gerelateerd zijn). A-studenten vonden dit zoals verwacht nog belangrijker dan Z-studenten. Logisch, want de topics waar het hier dan over gaat (i.e., het conflict tussen Israël en Palestina, de heisa rond Zwarte Piet, de rol van

religie binnen maatschappelijk werk, ...), zijn overwegend topics die dichter bij de leefwereld van de gemiddelde A-student dan bij de leefwereld van de gemiddelde Z-student aansluiten en die bij A-studenten voor meer verontwaardiging zorgen. Daarnaast bleek uit de data dat studenten erg weinig etnisch-culturele discriminatie ervaren. Uiteraard ervaren A-studenten meer etnisch-culturele discriminatie dan Z-studenten, maar ook onder A-studenten is het uitzonderlijk om discriminatie te ervaren binnen de opleiding. Tot slot bleek dat de houding van de docent gemiddeld genomen erg positief werd ervaren. Dat de docent aandacht probeerde te hebben voor diversiteit, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten zagen beter dat de docent probeerde in te zetten op persoonlijke banden, veiligheid en verbondenheid dan Z-studenten. Voor de coach zagen we iets vergelijkbaar. Dat de coach aandacht probeerde te hebben voor diversiteit en probeerde in te zetten op persoonlijke banden, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten merkten beter de inzet van de coach op veiligheid en verbondenheid op dan Z-studenten. Wellicht merken A-studenten de gerichtheid op veiligheid en verbondenheid van docenten en coaches gemakkelijker op dan Z-studenten omdat dat voor hen belangrijkere thema's zijn. Gemiddeld genomen zagen de studenten de afwezigheid van assimilatie en de aanwezigheid van kleurenblindheid gecombineerd met pluralisme en antiracisme in de opvattingen van zowel de docent als de coach. De opvattingen van de docent en de coach werden niet significant anders gepercipieerd door A- en Z-studenten. Dat de studenten gemiddeld genomen een zekere kleurenblindheid percipieerden is niet per se positief (zie Duriez, 2022a), al lijkt dat hier wel zo te zijn, want studenten die meer kleurenblindheid zagen, zagen ook meer pluralisme. Wat zij als kleurenblindheid zagen, was dus allicht in eerste instantie een soort "neutraliteit". De houding van de docent (en de onderdelen hiervan) hing, zoals verwacht, positief samen met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie alsook met het verworven inzicht in diversiteit door het volgen van het vak Sociologie. De houding van de coach (en de onderdelen hiervan) hing dan weer sterk significant positief samen met de ervaren verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep en met zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit. Voor wat de opvattingen van de docent betreft, zagen we positieve correlaties tussen pluralisme enerzijds en verbondenheid in de les, veiligheid in de les en verworven inzicht anderzijds. Voor de coach zagen we iets soortgelijks: ook hier hing pluralisme (en antiracisme) samen met verbondenheid (maar niet met veiligheid) in de coachingsgroep en met stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit. De relaties met assimilatie en kleurenblindheid waren minder uitgesproken. In de mate dat we op dit vlak over kwalitatieve data beschikken, ondersteunen die deze bevindingen. Zo geven studenten bijvoorbeeld over het algemeen aan erg tevreden te zijn over (de houding van) hun coach.

Voor wat de coaches betreft, wilden we te weten komen of zij achter de nieuwe manier van werken en de achterliggende doelstellingen staan, wat ze vonden van de vormingen die werden gehouden en wat ze vonden van de omkadering. Over het algemeen gaven zij aan dat ze zich kunnen vinden in de nieuwe manier van werken en dat ze dit een verbetering vinden. Ze zijn ervan overtuigd dat studenten zo een breder perspectief aangeboden krijgen, beter naar zichzelf leren kijken en aan identiteit gerelateerde zaken leren bespreken, waardoor er meer ruimte ontstaat voor hun eigenheid en waardoor ze een meer reflectieve, meer cultuursensitieve, meer inclusieve en betere professionele houding ontwikkelen. De vormingen die werden gegeven (i.e. over het kruispuntdenken en over polarisering) vonden ze, net als de omkadering die werd geboden (i.e. de herhalingsles over het kruispuntdenken en de draaiboeken die werden ontwikkeld), over het algemeen goed en nuttig. Voor sommigen mag dit concreter en meer in de diepte gaan. Voor anderen mag het dan weer wat breder. Voor nog anderen is het dan weer

cruciaal dat de aandacht voor macht, privileges en discriminatie niet beperkt blijft tot die paar coaching-sessies. Maar ook al vonden ze de vormingen en de omkadering goed en nuttig, toch zijn de coaches bezorgd over of ze wel de vaardigheden hebben om voldoende sensitief en zorgzaam om te gaan met de kwetsbaarheden en trauma's die studenten op tafel leggen. Ze zijn er dan ook vragende partij voor dat er in het professionaliseringstraject meer aandacht zou worden besteed aan de ontwikkeling van deze vaardigheden. Zelf vindt de docent het – net als een aantal coaches (zie hoger) – noodzakelijk om op verschillende niveaus en op verschillende momenten en plaatsen aan diversiteit en inclusie te werken: op het niveau van de instelling, op het niveau van de opleiding, op het niveau van de docenten (als team), en op het niveau van de studenten en de lespraktijk. Aan collega's zou hij aanraden om eerlijk te zijn over de eigen ervaringen en het eigen leerproces aangaande diversiteit en inclusie. Dit creëert volgens hem goede condities voor studenten om in een vergelijkbaar leerproces te stappen.

Voor wat de kwantitatieve gegevens die we bij studenten verzamelden betreft, is een beperking van de huidige studie alvast het relatief kleine studentenaantal. Vooral het aantal gekende A- en Z-studenten was beperkt. We hadden in sommige gevallen dus maar weinig respondenten om op voort te gaan, wat de vraag oproept of de resultaten wel voldoende betrouwbaar en stabiel zijn. Om te onderzoeken of de resultaten voldoende betrouwbaar en stabiel zijn, valt het dan ook aan te bevelen dit onderzoek nog eens te herhalen met een grotere steekproef. Idealiter met een aangepast design (a) waarin de effecten van de interventies afgewogen kunnen worden tegen een controlegroep en (b) waarin het effect van de onderliggende acties ontrafeld kan worden zodat we een beter zicht krijgen op welke acties verantwoordelijk zijn voor de gevonden effecten. Momenteel is het zelfs al onmogelijk om te weten op welk niveau de interventie meest zinvol was (op het niveau van de opleiding, op het niveau van de coaches en op het niveau van de studenten). Een bijkomende beperking was dat niet elke student dezelfde coach had. Eigenlijk hebben we op dat vlak geneste data, waarbij studenten genest zijn in coachingsgroepen. Er zijn echter te weinig studenten (en coachingsgroepen) om hier in de analyses rekening mee te houden. Daarom aggregeerden we de antwoorden, waardoor de resultaten de gemiddelde coach weerspiegelen en geen rekening houden met verschillen tussen coaches. Aangezien de docent zelf ook één van die coaches was, was er voor één groepje studenten ook geen onderscheid tussen de docent en de coach, wat niet alleen de correlaties tussen de percepties van de docent en de coach verhoogt, maar er ook voor zorgt dat de correlaties van deze percepties met andere variabelen meer gelijkenissen gaan vertonen. Gegeven het kleine studentenaantal en het kleine aantal coaches valt hier weinig aan te doen. Ook voor wat de kwalitatieve data die we bij studenten verzamelden betreft, geldt dat we op een relatief beperkte steekproef waren aangewezen, waardoor deze data wat anekdotisch zijn. Maar de belangrijkste beperking van deze data is dat ze niet in het kader van dit project verzameld werden, waardoor niet op alle interessante aspecten werd ingegaan. Zo werd bijvoorbeeld niet gepolst naar de ingrepen die de docent in zijn les deed, en werd er ook niet gericht gepolst naar de zaken die de coaches anders deden op basis van de vormingen. Ook voor de kwalitatieve data die we bij de coaches verzamelden geldt uiteraard dat het hier om een relatief beperkte steekproef (er waren al weinig coaches, en niet alle coaches namen deel aan de focusgroep populatie) ging, waardoor ook deze data een anekdotisch karakter hebben.

6.5 Conclusie

In Studie 3 wilden we nagaan wat het effect van de interventies op het niveau van de opleiding, op het niveau van de coaches en op het niveau van de studenten was op de studenten. Hiertoe werden via kwalitatieve data een aantal afhankelijke variabelen gemeten, met name de verbondenheid en veiligheid in drie contexten (in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroep), stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching, en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit door de lessen Sociologie (en waar dat inzicht dan vandaan kwam). Daarnaast werd ook gekeken hoe belangrijk studenten het vinden dat er aandacht besteed wordt aan actuele thema's die aan diversiteit gerelateerd zijn, of ze discriminatie ervaren in de opleiding, hoe ze de houding en de opvattingen van hun docent en coach percipieerden, en welk effect de houding en de opvattingen van hun docent en coach had op hun welzijn, hun motivatie en hun inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Voor elk van deze aspecten wilden we ook nagaan of er verschillen waren in de beleving van A- en Z-studenten. Uit de data bleek vooreerst dat de studenten zich in de drie contexten behoorlijk verbonden en veilig voelden, maar dat ze zich, conform onze verwachtingen, veiliger (maar niet meer verbonden) voelden in de kleinere coachingsgroepen. A- en Z-studenten verschilden niet significant in termen van verbondenheid, maar A-studenten ervaren meer veiligheid in de lessen Sociologie en in de opleiding dan Z-studenten. Dit kan erop wijzen dat de Z-studenten door de discussies in kleine groepen zijn gaan beseffen dat ze soms onbewust mensen voor het hoofd stoten omdat ze te weinig voeling hebben met de gevoeligheden van A-studenten, waardoor ze zich minder veilig voelen als ze over diversiteit moeten discussiëren in een context waarin er ook A-studenten zitten met wie ze geen persoonlijke band hebben. Daarbij aansluitend stelden we vast dat de coaching voor stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit zorgt. De stijging in motivatie was even sterk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten stegen sterker in zelfeffectiviteit dan Z-studenten. Eveneens hierbij aansluitend gaven de studenten aan dat ze door het volgen van de lessen Sociologie inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Op dit vlak waren er geen verschillen tussen A- en Z-studenten. De voorbeelden die de docent gaf, zijn het allerbelangrijkst, maar ook de vakinhoud, de voorbeelden die andere studenten gaven, het bespreken van de actualiteit, en de coaching werden door studenten als belangrijk voor hun leerproces ervaren. De kwalitatieve data waarover we beschikken ondersteunen deze bevindingen.

Uit de data bleek verder ook dat de studenten het belangrijk vinden dat er binnen de opleiding ingegaan wordt op de actualiteit. A-studenten vonden dit, zoals we hadden verwacht, nog belangrijker dan Z-studenten. De topics uit de actualiteit waar het om ging, waren weliswaar vooral topics die dichter aansluiten bij de leefwereld van de gemiddelde A-student dan bij de leefwereld van de gemiddelde Z-student, en die bij A-studenten voor meer verontwaardiging zorgen. Daarnaast bleek dat studenten weinig discriminatie ervaren. A-studenten ervaren (uiteraard) meer etnisch-culturele discriminatie dan Z-studenten, maar ook voor hen is dit binnen de opleiding vrij uitzonderlijk. Tot slot bleek dat de houding van de docent en de coach erg positief werd ervaren. Dat de docent aandacht probeerde te hebben voor diversiteit, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar de A-studenten zagen beter dat de docent probeerde in te zetten op goede persoonlijke banden, veiligheid en verbondenheid. Dat de coach aandacht probeerde te hebben voor diversiteit en probeerde in te zetten op goede persoonlijke banden, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar de A-studenten merkten beter de inzet van de coach op veiligheid en verbondenheid op. Een positieve houding van de docent (en de onderdelen hiervan) hing, zoals verwacht, positief samen met de ervaring van verbondenheid en

veiligheid in de lessen Sociologie alsook met het verwerven van inzicht in diversiteit door het volgen van het vak Sociologie. Een positieve houding van de coach (en de onderdelen hiervan) hing dan weer sterk significant positief samen met verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep en met zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit. Voor wat de opvattingen van docent en coach betreft, geldt dat de studenten vooral de afwezigheid van assimilatie en de aanwezigheid van kleurenblindheid gecombineerd met pluralisme en antiracisme zagen. De opvattingen van de docent en de coach werden niet significant anders gepercipieerd door A- en Z-studenten. Hoe meer de opvattingen van de docent en de coach als pluralistisch werden ervaren, hoe meer positieve uitkomsten dit opleverde. Voor antiracisme gold in iets mindere mate hetzelfde, voor assimilatie gold in zekere zin het omgekeerde. In de mate dat we op dit vlak over kwalitatieve data beschikken, ondersteunen deze bevindingen.

In Studie 3 wilden we daarnaast ook nagaan wat het effect van de interventies was op de coaches. Kunnen zij achter de nieuwe manier van werken staan? En wat vonden ze van de vormingen en de verdere omkadering? Over het algemeen gaven zij aan dat ze zich kunnen vinden in de nieuwe manier van werken. Ze zijn ervan overtuigd dat studenten hierdoor een breder perspectief aangeboden krijgen, beter naar zichzelf leren kijken en aan identiteit gerelateerde zaken leren bespreken, waardoor er meer ruimte ontstaat voor hun eigenheid en waardoor ze een meer reflectieve, cultuursensitieve, inclusieve en professionele houding ontwikkelen. De vormingen en de omkadering vonden ze goed en nuttig. Voor sommigen mag dit wat concreter en diepgaander worden. Voor anderen mag het dan weer wat breder. Voor nog anderen is het dan weer cruciaal dat macht, privileges en discriminatie meer structureel aan bod komen en niet slechts in een paar coaching-sessies. Maar de coaches zijn ook bezorgd over of ze wel over de nodige vaardigheden beschikken om voldoende sensitief en zorgzaam om te gaan met de kwetsbaarheden en trauma's die de studenten op tafel leggen. Ze zijn er dan ook vragende partij voor dat er in het professionaliseringstraject meer aandacht besteed zou worden aan de ontwikkeling van deze vaardigheden. Zelf vindt de docent het – net als een aantal coaches (zie hoger) – noodzakelijk om op verschillende niveaus en op verschillende momenten en plaatsen aan diversiteit en inclusie te werken: op het niveau van de instelling, op het niveau van de opleiding, op het niveau van de docenten (als team), en op het niveau van de studenten en de lespraktijk. Aan collega's zou hij aanraden om eerlijk te zijn over hun eigen ervaringen en hun eigen leerproces met betrekking tot diversiteit en inclusie. Dit creëert volgens hem goede condities voor studenten om in een vergelijkbaar leerproces te stappen.

Tabel 6.1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de welzijns- en motivatie-indicatoren en hun onderlinge correlaties

Meting	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07
01. C1: Verbondenheid	1.61 ³	0.91							
02. C1: Veiligheid	1.47 ³	0.99	.39 ³						
03. C2: Verbondenheid	1.56 ³	0.96	.67 ³	.55 ³					
04. C2: Veiligheid	1.12 ³	1.17	.30 ²	.63 ³	.60 ³				
05. C3: Verbondenheid	1.69 ³	1.22	.48 ³	.40 ³	.37 ³	.19			
06. C3: Veiligheid	1.95 ³	1.11	.18	.54 ³	.24 ¹	.30 ²	.67 ³		
07. Stijging Motivatie	1.66 ³	1.28	.24 ¹	.34 ³	.18	.24 ¹	.45 ³	.34 ²	
08. Stijging Zelfeffectiviteit	1.87 ³	1.29	.24 ¹	.36 ³	.18	.26 ¹	.43 ³	.54 ³	.64 ³

Noot: De gemiddelden zijn te vinden in de kolom "Mean", waar ook met een subscript wordt aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal). De standaarddeviaties zijn te vinden in de kolom "SD". C1 = Context 1 = in de opleiding; C2 = Context 2 = in de lessen Sociologie; C3 = Context 3 = in de coachingsgroep. ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 6.2. Gemiddelden en standaarddeviaties van de gepercipieerde houding en opvattingen en hun onderlinge correlaties

Metingen voor docent	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07
01. Persoonlijke band	1.66 ³	1.02							
02. Aandacht diversiteit	2.28 ³	0.71	.63 ³						
03. Inzet op veiligheid	1.54 ³	1.11	.74 ³	.75 ³					
04. Inzet op verbondenheid	1.29 ³	1.03	.75 ³	.65 ³	.76 ³				
05. Assimilatie	-1.76 ³	1.12	-.01	-.23 ¹	-.06	.00			
06. Kleurenblindheid	1.33 ³	1.54	.07	.04	.08	.08	.00		
07. Pluralisme	2.09 ³	0.94	.10	.36 ³	.25 ¹	.25 ¹	-.39 ³	.17	
08. Antiracisme	1.91 ³	0.92	.04	.32 ²	.11	.12	-.30 ²	.08	.68 ³
Metingen voor coach	Mean	SD	01	02	03	04	05	06	07
01. Persoonlijke band	2.33 ³	1.10							
02. Aandacht diversiteit	2.18 ³	1.07	.83 ³						
03. Inzet op veiligheid	2.05 ³	1.22	.86 ³	.88 ³					
04. Inzet op verbondenheid	1.91 ³	1.31	.84 ³	.80 ³	.85 ³				
05. Assimilatie	-1.81 ³	1.21	-.29 ¹	-.30 ²	-.25 ¹	-.16			
06. Kleurenblindheid	1.44 ³	1.57	.28 ¹	.24 ¹	.22 ¹	.18	-.01		
07. Pluralisme	2.16 ³	1.08	.44 ³	.59 ³	.50 ³	.48 ³	-.48 ³	.32 ³	
08. Antiracisme	1.78 ³	1.06	.48 ³	.60 ²	.51 ³	.42 ³	-.30 ³	.17	.79 ³

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

Tabel 6.3. De correlaties tussen de houding en opvattingen van de docent en coach enerzijds en welzijn en motivatie anderzijds

	Context 1		Context 2		Context 3		Stijgingen	
Metingen voor docent	Verbonden	Veilig	Verbonden	Veilig	Verbonden	Veilig	Motivatatie	Zelfeffect
01. Persoonlijke band	.10	.30 ²	.40 ³	.57 ³	.01	.11	.04	.12
02. Aandacht diversiteit	.13	.29 ¹	.42 ³	.48 ³	.25 ¹	.14	.30 ²	.24 ¹
03. Inzet op veiligheid	.26	.47 ³	.51 ³	.70 ³	.12	.10	.28 ¹	.26 ¹
04. Inzet op verbondenheid	.05	.37 ³	.34 ³	.52 ³	.08	.04	.21	.13
05. Assimilatie	-.13	.05	-.15	-.02	-.06	-.14	-.07	-.07
06. Kleurenblindheid	.04	.02	.09	-.01	-.06	-.00	.00	.12
07. Pluralisme	.26 ¹	.13	.27 ¹	.24 ¹	.22	.01	.19	.19
08. Antiracisme	.09	-.03	.13	.09	.13	.01	.18	.06
Metingen voor coach	Verbonden	Veilig	Verbonden	Veilig	Verbonden	Veilig	Motivatatie	Zelfeffect
01. Persoonlijke band	.38 ³	.34 ²	.34 ²	.34 ²	.54 ³	.39 ³	.58 ³	.53 ³
02. Aandacht diversiteit	.34 ³	.38 ²	.30 ²	.30 ²	.51 ³	.37 ³	.57 ³	.51 ³
03. Inzet op veiligheid	.34 ³	.40 ³	.29 ¹	.34 ²	.54 ³	.45 ³	.60 ³	.66 ³
04. Inzet op verbondenheid	.22	.30 ²	.27 ²	.32 ²	.48 ³	.35 ³	.53 ³	.42 ³
05. Assimilatie	-.23 ¹	.01	-.21	-.05	-.25 ¹	-.07	-.18	-.22
06. Kleurenblindheid	.13	.04	.09	-.10	.07	-.01	.13	.26 ¹
07. Pluralisme	.21	.10	.13	.05	.42 ³	.21	.37 ³	.28 ¹
08. Antiracisme	.21	.10	.11	.07	.32 ²	.14	.44 ³	.29 ¹

Noot: Context 1 = in de opleiding; Context 2 = in de lessen Sociologie; Context 3 = in de coachingsgroep ¹ $p < .05$; ² $p < .01$; ³ $p < .001$.

Tabel 6.4. Algemene gemiddelden en gemiddelden per groep

Criteria	Alle	Z	A	ΔAZ
01. C1: Verbondenheid	1.61 (0.91) ³	1.69 (0.84) ³	1.50 (0.99) ³	0
02. C2: Verbondenheid	1.56 (0.96) ³	1.53 (0.98) ³	1.55 (0.95) ³	0
03. C3: Verbondenheid	1.69 (1.22) ³	1.69 (1.25) ³	1.78 (1.20) ³	0
04. C1: Veiligheid	1.47 (0.99) ³	1.26 (1.09) ³	1.72 (0.81) ³	2
05. C2: Veiligheid	1.12 (1.17) ³	0.78 (1.27) ³	1.52 (0.93) ³	3
06. C3: Veiligheid	1.95 (1.06) ³	1.86 (1.07) ³	2.14 (1.01) ³	0
07. Stijging Motivatie	1.66 (1.28) ³	1.48 (1.36) ³	1.90 (1.18) ³	0
08. Stijging Zelfeffectiviteit	1.87 (1.29) ³	1.52 (1.54) ³	2.28 (0.80) ³	2
09. Verworven inzicht	5.90 (0.98)	5.83 (1.67)	5.97 (0.93)	0
10. Belang actualiteit	1.89 (0.88) ³	1.72 (0.80) ³	2.08 (0.88) ³	1
11. Belang open les	1.82 (1.42) ³	1.56 (1.51) ³	2.09 (1.51) ³	1
12. Ervaren discriminatie	1.25 (0.49)	1.15 (0.25)	1.37 (0.65)	1
13. D: Persoonlijke band	1.66 (1.02) ³	1.39 (0.95) ³	1.94 (1.03) ³	2
14. D: Aandacht diversiteit	2.28 (0.72) ³	2.23 (0.64) ³	2.32 (0.80) ³	0
15. D: Inzet veiligheid	1.54 (1.11) ³	1.23 (1.07) ³	1.85 (1.05) ³	2
16. D: Inzet verbondenheid	1.29 (1.03) ³	0.92 (0.93) ³	1.66 (0.99) ³	4
17. D: Assimilatie	-1.76 (1.12) ³	-1.88 (0.98) ³	-1.59 (1.24) ³	0
18. D: Kleurenblindheid	1.33 (1.54) ³	1.08 (1.64) ³	1.58 (1.38) ³	0
19. D: Pluralisme	2.09 (0.94) ³	2.05 (0.94) ³	2.14 (0.96) ³	0
20. D: Antiracisme	1.91 (0.92) ³	1.96 (0.96) ³	1.88 (0.89) ³	0
21. C: Persoonlijke band	2.32 (1.10) ³	2.13 (1.26) ³	2.51 (0.87) ³	0
22. C: Aandacht diversiteit	2.18 (1.07) ³	2.00 (1.19) ³	2.37 (0.89) ³	0
23. C: Inzet veiligheid	2.05 (1.21) ³	1.72 (1.45) ³	2.41 (0.77) ³	2
24. C: Inzet verbondenheid	1.91 (1.31) ³	1.57 (1.51) ³	2.26 (0.94) ³	2
25. C: Assimilatie	-1.81 (1.21) ³	-1.93 (1.13) ³	-1.64 (1.29) ³	0
26. C: Kleurenblindheid	1.45 (1.57) ³	1.26 (1.64) ³	1.62 (1.48) ³	0
27. C: Pluralisme	2.16 (1.08) ³	2.12 (1.17) ³	2.22 (1.00) ³	0
28. C: Antiracisme	1.78 (1.06) ³	1.72 (1.15) ³	1.87 (0.98) ³	0

Noot: In de kolom "Alle" staan de gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor alle studenten. In de kolommen "Z" en "A" staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor Z- en A-studenten die hun toestemming gaven deze gegevens te gebruiken (i.e., 35 A- en 40 Z-studenten). In deze kolommen is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0 (= het neutrale middelpunt van de schaal; voor schalen die niet van -3 tot +3 liepen, in case Verworven inzicht en Ervaren discriminatie, werd dit niet getest). In de kolom " ΔAZ " is aangegeven of de gemiddelden van A- en Z-studenten van elkaar verschillen. C1 staat voor Context 1 (= de opleiding), C2 voor Context 2 (= de lessen Sociologie) en C3 voor Context 3 (= de coachingsgroep). Daarnaast staat D voor Docent en C voor Coach. ⁰ ns; ¹ $p < .10$; ² $p < .05$; ³ $p < .01$; ⁴ $p < .001$.

7 DISCUSSIE

In deze discussie sommen we de belangrijkste resultaten van de voorstudie en elk van de drie studies op die in dit rapport werden beschreven. Daarna gaan we dieper in op gelijkenissen en de verschillen tussen de resultaten van de uitgevoerde studies. We sluiten de 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 gehoord en gezien voelen in de les, zich goed in hun vel voelen, gemotiveerd raken en blijven, zelfeffectiviteit ontwikkelen, en voeling krijgen met de problematiek inzake (etnisch-culturele) diversiteit? We overlopen eerst de belangrijkste resultaten van de verschillende uitgevoerde studies.

7.1 Samenvatting van de resultaten

Elke studie werd uitgevoerd in een andere opleiding. De voorstudie werd uitgevoerd in de opleiding Orthopedagogie, Studie 1 in de opleiding Verpleegkunde, Studie 2 in de opleiding Orthopedagogie, en Studie 3 in het Graduaat Maatschappelijk Werk. In de voorstudie wilden we meer zicht krijgen op wat studenten (met een migratieachtergrond) belangrijk vinden in de houding van de docent als het gaat om (etnisch-culturele) diversiteit. Uit de voorstudie blijkt het belang van volgende aan de houding van de docent gerelateerde zaken.

- Het is belangrijk dat docenten met hun studenten in verbinding treden: ze dienen een open houding te hebben, aanspreekbaar en bereikbaar te zijn, aandacht aan hun studenten te besteden en in hen te geloven. Studenten vinden het prima dat docenten tijd nemen om zichzelf voor te stellen maar het zou ook goed zijn als ze meer tijd zouden maken opdat studenten elkaar zouden kunnen leren kennen. Zowel de docent-student- als de student-student-relaties zijn belangrijk voor het welzijn en de motivatie van studenten.
- Studenten met een migratieachtergrond appreciëren het wanneer docenten reageren op ongepaste opmerkingen van klasgenoten, maar ze vinden dat docenten te weinig zicht hebben op microagressie en onderschatten hoe vaak dit voorkomt. Ze vinden het vooral frustrerend wanneer docenten microagressie opmerken maar er niet tegen ingaan.
- Het ontbreekt studenten met een migratieachtergrond vaak aan rolmodellen. Ze zijn dan ook blij als er een docent met een vergelijkbare achtergrond opduikt, zeker als die ook nog eens thema's aankaart die aan hun migratieachtergrond gerelateerd zijn. Maar het is ook OK als die thema's op een andere manier een plaats krijgen in het curriculum.
- Studenten met een migratieachtergrond vinden dat er meer aandacht is voor verschillen in gender en seksualiteit dan voor verschillen in religie en cultuur. Enerzijds hebben ze het gevoel dat er van hen verwacht wordt dat ze die verschillen in gender en seksualiteit accepteren (ook al ligt dat voor sommigen vanuit hun religie moeilijk). Anderzijds hebben ze het gevoel dat docenten voornamelijk uit onwennigheid etnisch-culturele verschillen uit de weg gaan. Als docent kan je er volgens hen best voor zorgen dat (1) je kennis hebt inzake etnisch-culturele verschillen, racisme en discriminatie, (2) je zicht hebt op wat er op dat vlak speelt in de actualiteit en de leefomgeving van studenten, en (3) je een veilige leeromgeving creëert waarin minderheidsstemmen aan bod kunnen komen.
- Studenten met een migratieachtergrond vinden het leuk als docenten thema's die voor hen belangrijk zijn ter sprake brengen, zeker als ze van mening mogen verschillen en de kans krijgen om daar respectvol over te discussiëren. Om dat te kunnen garanderen, is het dus in eerste instantie belangrijk dat je als docent kennis hebt over de thema's die je ter sprake brengt (zie hierboven). Dat geeft studenten het gevoel dat je oprecht geïnteresseerd bent

in dat thema en het goed bedoelt, maar het laat je ook toe op een goede manier tussen te komen en bij te sturen als studenten hier verkeerd op zouden reageren.

- Studenten met een migratieachtergrond vinden het niet fijn om als vertegenwoordiger voor mensen met een vergelijkbare migratieachtergrond op te treden. Zo wordt hun identiteit immers verengd tot één identiteits-as en worden ze bevestigd in hun 'anders zijn'. De studenten benadrukken ook dat studenten met eenzelfde achtergrond onderling erg kunnen verschillen. Maar als je als docent oprecht interesse toont in hun cultuur of religie en daar al enige kennis over hebt, dan zullen ze met plezier hun kennis en ervaringen delen. Het is voor studenten met een migratieachtergrond dus OK om hen aan te spreken op hun achtergrond, onder bepaalde voorwaarden, met name (1) dat je al enige kennis hebt over hun achtergrond, (2) dat je checkt in welke mate ze zich met die achtergrond identificeren en wat dat voor hen betekent, (3) dat ze zich veilig voelen bij jou als docent en bij hun klasgenoten en (4) dat je ook interesse toont in hun mening als het gaat om onderwerpen die niet rechtstreeks verband houden met dat ene diversiteitskenmerk.

Deze input werd meegenomen om de interventies in Studie 1, 2 en 3 vorm te geven. In elk van deze studies wilden we het effect van één of meerdere interventies en een reeks onderliggende acties op een aantal afhankelijke variabelen nagaan (verbondenheid, veiligheid, motivatie, zelf-effectiviteit, inzicht in etnisch-culturele diversiteit, ervaren discriminatie en de gepercipieerde houding en opvattingen van de docenten binnen de opleiding). Deze afhankelijke variabelen werden soms aangevuld met één of meer studie-specifieke afhankelijke variabelen. In alle opleidingen werden daartoe kwantitatieve data verzameld, die meestal werden aangevuld met kwalitatieve data verzameld bij studenten en/of docenten. Deze data werden telkens aangevuld met een reflectie door de betrokken docent. We sommen nu de belangrijkste resultaten van de drie uitgevoerde studies op. Op de beperkingen van elke studie, op alternatieve verklaringen voor de resultaten en op aanbevelingen voor vervolgonderzoek werd reeds ingegaan in de discussie van elke afzonderlijke studie. Daar staan we hier dus niet meer bij stil.

In Studie 1 wilden we het effect van een interventie (bedoeld om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig en thuis zouden voelen in de klas, dat ze hun identiteit zouden durven inbrengen en dat ze oog zouden krijgen voor de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving) nagaan op een aantal afhankelijke variabelen (i.e., welzijn en motivatie, verworven inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving, ervaren discriminatie en de perceptie van de houding en opvattingen van de docent).

- Dit effect werd in eerste instantie onderzocht via kwantitatieve data. Uit een vergelijking van de experimentele conditie en de controleconditie bleek dat de interventie een positief effect had op het veiligheidsgevoel van de studenten en op de mate waarin ze inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving. Vooral de voorbeelden die de docent gaf lagen aan de basis van dat toegenomen inzicht, maar ook de voorbeelden ingebracht door medestudenten en de vakinhoud in het algemeen droegen daartoe bij. De studenten hadden ook een positievere perceptie van de houding en de opvattingen van de docent in de experimentele conditie dan in de controleconditie. Grosso modo golden deze effecten voor A- en Z-studenten (al was er één differentieel effect: de verminderde perceptie van assimilatie in de experimentele conditie bleef beperkt tot Z-studenten). Wat de resultaten aantonen is dus dat een inclusieve aanpak alle studenten ten goede komt, en niet alleen studenten uit kansengroepen (i.e., A-studenten). De interventie zorgde volgens

de kwantitatieve gegevens niet voor meer verbondenheid tussen de studenten. De docent had nochtans wel het gevoel dat zijn lessen de verbondenheid tussen studenten ten goede waren gekomen, en de studenten in de focusgroep (zie verderop) gaven ook aan dat de aanpak van de docent een positief effect had op hun verbondenheid. Maar blijktbaar was dat een gevolg van de basishouding en -aanpak van de docent en/of van de plaats van dit vak in het curriculum (= in het begin van het eerste jaar; een periode waarin studenten elkaar leren kennen en initiële banden smeden) eerder dan van de wijzigingen die de docent in het kader van dit onderzoek doorvoerde, want de studenten in de controlegroep ervaarden een vergelijkbare toename in verbondenheid. De interventie had ook geen effect op de motivatie en de zelfeffectiviteit van studenten en op de mate waarin ze discriminatie in de klas ervaarden: de motivatie en de zelfeffectiviteit in de experimentele conditie was vergelijkbaar met de motivatie en de zelfeffectiviteit in de controleconditie, en in beide condities ervaarden de studenten amper discriminatie.

- Om meer zicht te krijgen op het effect van de individuele acties, werden de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data. Meer bepaald hield de docent een focusgroep met enkele studenten en reflecteerde hij over zijn inspanningen. Uit de focusgroep kwam naar voren dat de meeste acties die de docent ondernam potentieel effectief waren: zowel de uitgebreide kennismaking, het gebruik van naamkaartjes om verschillende studenten aan bod te laten komen, de inzet op informeel contact, het geven van voorbeelden van diverse vormen van gezondheidsbeleving, als het ter sprake brengen van de actualiteit werden door de geïnterviewde studenten opgemerkt en als effectief ervaren.
- Zelf vond de docent zijn inspanningen om een goede klassfeer te bekomen door zichzelf voor te stellen en duidelijk te maken wat voor hem belangrijk is (i.e., dat niemand een monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid zit in een diverse groep, dat iedereen van elkaar kan leren, en dat hij daar zelf ook open voor staat) en het effectief ter sprake brengen van meerstemmigheid de meest succesvolle acties. Aan collega's zou hij aanraden om ook met naamkaartjes te werken om te zorgen dat iedereen aan het woord komt; hierdoor krijgt iedereen een stem krijgt en hoeft niemand zich geïsoleerd te voelen. Wat hij vooral onthoudt, is dat connectie maken met studenten (zowel op formele als op informele wijze) helpt om een klassfeer te bekomen waarin studenten persoonlijke zaken durven inbrengen, en dat het de afstand tot de studenten verkleint als je je als docent opstelt als iemand die ook iets kan en wil leren van de wijsheid die in de klas aanwezig is.

Studie 2 viel uiteen in drie deelstudies. In Studie 2 wilden we eerst en vooral het effect nagaan van twee verwante interventies: een interventie rond de figuur van Zwarte Piet, waarbij de docent studenten inzicht wou bijbrengen in wat voor sommige mensen het probleem met Zwarte Piet is (Studie 2A), en een interventie rond het conflict tussen Israël en Palestina (Studie 2B), waarbij de docent studenten inzicht wou geven in (de oorsprong van) dit conflict. Verwierven de studenten daardoor meer inzicht in de (polariserende) problematiek die werd behandeld en hadden de interventies een impact op hun veiligheid en verbondenheid? In Studie 2C wilden we vervolgens onderzoeken hoe studenten de bij dit project betrokken docent percipiëren: welke attitudes en vaardigheden zien zij bij hem, en percipiëren A- en Z-studenten de docent in kwestie (die zelf een recente, niet-Europese migratieachtergrond heeft) verschillend? En belangrijker: over welke attitudes en vaardigheden moeten docenten beschikken om de verbondenheid en veiligheid, de motivatie en de zelfeffectiviteit van studenten te stimuleren? En verschillen A- en Z-studenten van elkaar in wat ze op die vlakken nodig hebben?

- De interventie in Studie 2A had een spectaculair effect. Het percentage studenten die snapten dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen steeg van 30% naar 80% en de studenten gaven aan dat ze iets bijgeleerd hadden en dat ze, meer algemeen, gingen inzien dat het belangrijk is het perspectief van anderen te (proberen) innemen. Z-studenten leerden meer bij dan A-studenten (die doorgaans al snapten waarom Zwarte Piet aanstootgevend is). De interventie in Studie 2B had een vergelijkbaar effect. Over het algemeen vinden de studenten het belangrijk dat hun docenten (en hun onderwijsinstelling) tijd en ruimte maken voor dit thema. A-studenten vinden dit nog belangrijker dan Z-studenten. A-studenten verwachten in eerste instantie dat hun morele verontwaardiging ondersteund wordt. Z-studenten verwachten dan weer in eerste instantie dat er verschillende perspectieven belichten worden op neutrale en verzoenende wijze. Omdat we wisten dat de docenten dit thema vooral aangekaart hadden vanuit hun persoonlijke morele verontwaardiging, focussten we op of studenten vonden dat ze dit thema genuanceerd brachten. De studenten gaven aan dat zo was. Wellicht mede daardoor had de interventie ook zo'n gunstig effect. Gemiddeld genomen gaven studenten aan dat ze inzicht verwierven in dit conflict, maar, conform de insteek van de docenten, vooral in het perspectief van Palestina. Op dit vlak bleek er een verschil tussen A- en Z-studenten: waar A-studenten (nog) meer begrip leerden opbrengen voor het perspectief van Palestina dan Z-studenten, verloren de A-studenten begrip voor het standpunt van Israël, terwijl dat voor de Z-studenten niet zo was. De studenten gaven aan dat ze zich door beide interventies veiliger gingen voelen in de klas en meer verbonden met hun klasgenoten. Dit was vooral zo voor A-studenten.
- Uit Studie 2C blijkt dat alle uit de literatuur en de voorstudie samen gesprokkelde en voor inclusie belangrijk geachte attitudes en vaardigheden belangrijk zijn voor de verbondenheid, veiligheid, motivatie en zelfeffectiviteit van alle studenten. Maar hoewel deze attitudes en vaardigheden erg belangrijk zijn voor Z-studenten, zijn ze nog belangrijker voor A-studenten. Wanneer een docent aandacht heeft voor diversiteit, dan komt dat dus in het bijzonder de veiligheid, verbondenheid, motivatie en zelfeffectiviteit van A-studenten ten goede. De inzet van de docent op een persoonlijke band, op verbondenheid en op veiligheid is motiverend voor Z-studenten maar nog meer voor A-studenten. Uit de data blijkt voorts dat de studenten alle opgesomde attitudes en vaardigheden herkenden in de houding van de docent. A-studenten zien de docent nog wel net iets meer aandacht hebben voor diversiteit dan Z-studenten. Waarschijnlijk valt het hen meer op dat de docent daar aandacht voor probeert te hebben omdat dat voor hen relevanter is en/of omdat ze zich meer herkennen in de docent omdat die een van de weinige docenten is met een recente niet-West-Europese migratieachtergrond. De studenten werden tot slot ook gevraagd of ze nog tips hadden voor docenten; tips die ervoor kunnen zorgen dat die beter met hen en/of met de diversiteit in de klas omgaan. Hier kwam niets nieuws uit naar voren.
- Zelf vond de docent zowel de interventie over Zwarte Piet als die over Palestina succesvol. Als hij voor één van de twee moet kiezen, dan kiest hij voor de interventie over Zwarte Piet. Dit omwille van de spectaculaire effecten van deze interventie, het sneeuwbaaleffect dat deze interventie lijkt te hebben (studenten praten erover met hun omgeving) en het schijnbaar langdurige effect ervan (studenten lijken zich deze interventie als waardevol te blijven herinneren). Aan collega's zou hij aanraden om te blijven inzetten op een diversiteitssensitieve houding. Meer bepaald vindt hij dat je als docent blijvend moet werken aan (1) je kennis inzake diversiteit, (2) het in relatie gaan met je studenten, en (3) hoe je een veilig klasklimaat kunt bewerkstelligen.

In Studie 3 werden er interventies gedaan op het niveau van de opleiding (waaronder de uitbreiding van de coaching), op het niveau van de coaches (met name dat die een gerichte vorming er omkadering kregen om hun voor te bereiden op de uitbreiding van de coaching) en op het niveau van de studenten (onder andere door, net zoals in Studie 1, te benadrukken dat niemand het monopolie op de waarheid heeft en door er, net zoals in Studie 1, voor te zorgen dat iedereen aan het woord kan komen). In Studie 3 wilden we dan ook nagaan welke effecten deze interventies op de studenten en op de coaches hadden.

- Eerst en vooral wilden we nagaan wat het effect van de interventies op de studenten was. Hiertoe werden kwantitatief een aantal afhankelijke variabelen gemeten, met name de verbondenheid en veiligheid in drie contexten (in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroep), stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching, en verworven inzicht in etnisch-culturele diversiteit door de lessen Sociologie. Daarnaast werd ook gekeken hoe belangrijk studenten het vinden dat er aandacht besteed wordt aan de actualiteit, of ze discriminatie ervaren in de opleiding, hoe ze de houding en de opvattingen van hun docent en coach percipieerden, en welk effect de houding en de opvattingen van hun docent en coach had op hun welzijn, motivatie en inzicht in etnisch-culturele diversiteit. Uit de data bleek dat de studenten zich in de drie contexten behoorlijk verbonden en veilig voelden, maar dat ze zich, conform onze verwachtingen, veiliger voelden in de coachingsgroepen. A- en Z-studenten verschilden niet significant in termen van verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep, maar A-studenten ervaren wel meer veiligheid in de lessen Sociologie en in de opleiding. Daarbij aansluitend stelden we vast dat de coaching zowel bij A- als Z-studenten voor stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit zorgde. De stijging in motivatie was even sterk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten stegen meer in zelfeffectiviteit. Eveneens hierbij aansluitend gaven A- en Z-studenten in gelijke mate aan dat ze door het volgen van de lessen Sociologie inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Vooral de voorbeelden die de docent gaf leken daartoe aan de basis te liggen, maar ook de voorbeelden ingebracht door medestudenten, de vakinhoud in het algemeen, het bespreken van de actualiteit en de coaching. De kwalitatieve data ondersteunden deze bevindingen. Ook zo gaven studenten aan (1) zich veilig en verbonden te voelen in de coachingsgroepen, (2) dat de coaching motiverend werkt, en (3) dat ze in de coachingsgroepen veel bijleren over de perspectieven die door hun medestudenten worden ingebracht. De kwantitatieve data tonen daarnaast ook aan dat studenten het over het algemeen belangrijk vinden dat er binnen de opleiding ingegaan wordt op de actualiteit. A-studenten vinden dit nog belangrijker dan Z-studenten. Daarnaast bleek dat studenten weinig discriminatie ervaren. A-studenten ervaren (uiteraard) meer etnisch-culturele discriminatie dan Z-studenten, maar ook voor hen is dit uitzonderlijk. Tot slot bleek dat de houding van de docent en de coach erg positief werd ervaren. Dat de docent aandacht probeerde te hebben voor diversiteit, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten zagen beter dat de docent probeerde in te zetten op persoonlijke banden, veiligheid en verbondenheid. A-studenten merkten beter de inzet van de coach op veiligheid en verbondenheid op dan Z-studenten. Een positieve houding van de docent hing, zoals verwacht, positief samen met de ervaring van verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie alsook met het verwerven van inzicht in diversiteit door het volgen van dat vak. Een positieve houding van de coach hing dan weer sterk significant positief samen met verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep en met zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching. Voor wat de opvat-

tingen van docent en coach betreft, geldt dat de studenten vooral de afwezigheid van assimilatie en de aanwezigheid van kleurenblindheid gecombineerd met pluralisme en antiracisme zagen. De opvattingen van de docent en de coach werden niet anders gepercipieerd door A- en Z-studenten. Hoe meer de opvattingen van de docent en de coach als pluralistisch werden ervaren, hoe meer dit met positieve uitkomsten gepaard ging. Voor antiracisme gold in iets mindere mate hetzelfde en voor assimilatie gold het omgekeerde. In de mate dat we over kwalitatieve data beschikken, ondersteunen die deze bevindingen. Zo geven studenten aan erg tevreden te zijn over (de houding van) hun coach.

- Daarnaast wilden we nagaan wat het effect van deze interventies op de coaches was. Kunnen zij achter de nieuwe manier van werken en de achterliggende doelstellingen staan, wat vonden ze van de vormingen en wat ze vonden van de omkadering? Over het algemeen gaven de coaches aan dat ze zich kunnen vinden in de nieuwe manier van werken en dat ze dit een verbetering vinden. Ze zijn ervan overtuigd dat studenten zo een breder perspectief aangeboden krijgen, beter naar zichzelf leren kijken en aan identiteit gerelateerde zaken leren bespreken, waardoor er meer ruimte ontstaat voor hun eigenheid en waardoor ze een meer reflectieve, meer cultuursensitieve, meer inclusieve en betere professionele houding ontwikkelen. De vormingen die werden gegeven vonden ze, net als de omkadering die werd geboden, over het algemeen goed en nuttig. Voor sommigen mag dit concreter en meer in de diepte gaan. Voor anderen mag het dan weer wat breder. Voor nog anderen is het dan weer cruciaal dat de aandacht voor macht, privileges en discriminatie niet beperkt blijft tot die paar coaching sessies. Maar ook al vonden ze de vormingen en de omkadering goed en nuttig, toch zijn de coaches bezorgd over of ze wel de vaardigheden hebben om voldoende sensitief en zorgzaam om te gaan met de kwetsbaarheden en trauma's die studenten op tafel leggen. Ze zijn er dan ook vragende partij voor dat er in het professionaliseringstraject meer aandacht zou worden besteed aan de ontwikkeling van deze vaardigheden.
- Zelf vindt de docent het – net als een aantal coaches – noodzakelijk om op verschillende niveaus en op verschillende momenten en plaatsen aan diversiteit en inclusie te werken: op het niveau van de instelling, op het niveau van de opleiding, op het niveau van de docenten (als team), en op het niveau van de studenten en de lespraktijk. Aan collega's zou hij aanraden om eerlijk te zijn over de eigen ervaringen en het eigen leerproces aangaande diversiteit en inclusie. Dit creëert volgens hem goede condities voor studenten om in een vergelijkbaar leerproces te stappen.

7.2 Gelijkenissen en verschillen

Nu we de resultaten van elk van de drie studies nog eens hebben opgesomd, is het tijd om stil te staan bij hoe de resultaten van de verschillende studies zich tot elkaar verhouden. Welke gelijkenissen zien we over studies heen? En hoe kunnen de op het eerste gezicht soms tegenstrijdige resultaten uit de verschillende studies met elkaar verzoend worden?

- Wat het welzijn van studenten betreft, bleek dat de interventie in Studie 1 – die bedoeld was om de veiligheid en verbondenheid van studenten te verhogen – een gunstig effect had op de veiligheid van studenten maar niet op hun verbondenheid. In Studie 2 gaven de studenten aan dat ze zich door beide interventies (i.e., de interventie rond Zwarte Piet en de interventie rond de situatie in Palestina) – die er vooral op gericht waren om studenten zich te leren inleven in standpunten waar ze voorheen niet echt mee vertrouwd waren – veiliger gingen voelen in de klas en meer verbonden met hun klasgenoten. Dit was vooral

zo voor de A-studenten. Dit laatste is logisch, want zij voelen zich doorgaans minder veilig en verbonden dan Z-studenten, waardoor er voor hen op dit vlak meer winst te maken valt (zie ook Studie 1). Daarnaast is het ook zo dat A-studenten gemiddeld genomen meer verontwaardigd zijn over de figuur van Zwarte Piet en de situatie in Palestina, waardoor zij er ook meer nood aan hebben zich begrepen te voelen in die verontwaardiging. Zien dat die verontwaardiging er mag zijn en dat sommige docenten en Z-studenten die delen, zorgt er wellicht voor dat ze zich veiliger en meer verbonden voelen. De interventie in Studie 3, die net als de interventie in Studie 1 bedoeld was om de veiligheid en verbondenheid van studenten te verhogen, en die studenten in kleinere groepjes intensiever liet samenwerken, bleek goed voor de veiligheid en de verbondenheid van alle studenten. Daarnaast zorgde deze interventie ervoor dat A-studenten meer veiligheid ervoeren in de lessen Sociologie en in de opleiding dan Z-studenten. Dit kan erop wijzen dat de Z-studenten door de discussies in de kleine groepen zijn gaan beseffen dat ze soms onbewust mensen voor het hoofd stoten omdat ze te weinig voeling hebben met de gevoeligheden van A-studenten, waardoor ze zich misschien iets minder veilig gaan voelen als ze over diversiteit moeten discussiëren in een context waarin er ook A-studenten zitten waar ze geen persoonlijke band mee hebben. Op basis van de gegevens van deze studies, lijkt het erop dat, wanneer docenten moeite doen om zich op een goede manier te richten op hun studenten en daarbij oog hebben voor (etnisch-culturele) diversiteit, zij wel het veiligheidsgevoel van studenten verhogen, maar niet per se hun verbondenheid. Wil men zorgen voor meer verbondenheid onder studenten, dan lijkt het onontbeerlijk om studenten in kleinere groepen te laten werken, wat het geval was in Studie 2 (= in klasgroepen) en Studie 3 (= in coachingsgroepen) maar niet in Studie 1 (= het vak waarin de interventie gebeurde, was één van de eerste vakken die de eerstejaarsstudenten kregen en werd in een aula gegeven, waardoor studenten nog niet echt veel kansen kregen om zich verbonden te voelen).

- De interventie in Studie 1 bleek geen effect te hebben op de motivatie en de zelfeffectiviteit van studenten. De interventie in Studie 3 had daar dan weer wel een effect op. Meer specifiek gaven studenten in Studie 3 aan door de coaching meer motivatie en zelfeffectiviteit te zijn gaan ervaren. De stijging in motivatie was even sterk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten stegen sterker in zelfeffectiviteit. Door in kleinere, intiemere coachingsgroepen te werken, wordt het voor de docent gemakkelijker om de studenten te leren kennen en aansluiting te vinden op hun leefwereld en hun persoonlijke interesses; iets waarvan we weten dat het motiverend werkt (zie Duriez, 2022a). In de kleinere coachingsgroepen is het daarenboven ook gemakkelijker om studenten duidelijk te maken dat hun persoonlijke ervaringen niet alleen nuttig zijn maar ook belangrijke leermogelijkheden bieden aan hun medestudenten. Iets wat vaker het geval is voor de ervaringen van A-studenten (zie hoger). Daardoor stijgen allicht vooral de A-studenten in zelfeffectiviteit en krijgen ze meer het idee dat ze wel degelijk de juiste ervaring hebben om goede sociale werkers te worden. Het lijkt dus niet alleen voor het welzijn van studenten maar ook voor hun motivatie en zelfeffectiviteit een goed idee om zoveel mogelijk in kleine groepen te werken.
- In Studie 1 bleek de interventie een positief effect te hebben op het inzicht dat studenten verwerven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving. In Studie 3 zorgden de interventies ervoor dat de studenten inzicht verwerven in etnisch-culturele diversiteit. In beide studies waren er op dit vlak verschillen tussen A- en Z-studenten. De voorbeelden die de docent gaf lagen aan de basis van het toegenomen inzicht, maar ook de voorbeelden ingebracht door medestudenten en de vakinhoud in het algemeen speelden daarin mee. In

Studie 3 bleek het bespreken van de actualiteit en de coaching hier ook aan bij te dragen. Ook in Studie 2 leerden de studenten door de interventies bij over (etnisch-culturele) diversiteit. De interventie over Zwarte Piet zorgde voor meer leerwinst onder Z-studenten dan onder A-studenten. Die laatsten snaptten doorgaans immers al waarom Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn. Door de interventie over de situatie in Palestina leerden alle studenten bij, maar conform de insteek van de docenten leerden zij wel bij over het perspectief van Palestina maar eigenlijk niet over het perspectief van Israël. A- en Z-studenten leerden ook deels andere dingen. De A-studenten leerden (nog) meer begrip opbrengen voor het perspectief van Palestina dan de Z-studenten, maar de A-studenten verloren begrip voor het standpunt van Israël, terwijl dat voor de Z-studenten niet zo was. Het is dus zeker mogelijk om studenten inzicht te laten verwerven in (etnisch-culturele) diversiteit. Wat daartoe nodig is, is ervoor zorgen dat er in de les verschillende perspectieven aan bod komen, hetzij door als docent zelf minderheidsperspectieven in te brengen, hetzij door de studenten aan te moedigen om dat te doen. Actuele aan diversiteit gerelateerde thema's aan bod brengen, in de diepte bespreken, en erover discussiëren is ook een manier om het perspectief van studenten te verruimen. De interventie over Zwarte Piet had zelfs een aantoonbaar gegeneraliseerd effect: de studenten gaven niet alleen aan dat ze iets bijgeleerd hadden over het aangereikte thema, maar gaven meer algemeen ook aan dat ze daardoor gingen inzien dat het belangrijk is het perspectief van anderen in te (proberen) nemen. Of de interventie over de situatie in Palestina een soortgelijk gegeneraliseerd effect had, werd niet onderzocht, maar dit lijkt onwaarschijnlijk gegeven het feit dat A-studenten hun begrip voor het perspectief van Israël eerder verloren. Het feit dat deze interventie vertrok vanuit een morele verontwaardiging van de docenten zelf, zorgde op die manier misschien voor een gemiste kans: wanneer je in een conflictsituatie het begrip voor het perspectief van één partij vergroot ten koste van het begrip voor de andere partij, kom je zelden dicht bij een oplossing. Maar tegelijkertijd was het de docenten er ook in eerste instantie om te doen om begrip te tonen voor het perspectief van die studenten die meest verontwaardigd waren door de acties van Israël (= in eerste instantie de relatief grote groep A-studenten met een moslim-achtergrond). Doordat hier begrip voor getoond werd, voelden deze studenten zich meer gehoord en gezien binnen de opleiding. Gegeven de intensiteit van de emoties die deze situatie bij deze studenten oproept, is hier begrip voor tonen waarschijnlijk een onontbeerlijke stap die gezet moet worden vooraleer deze studenten begrip kunnen leren hebben voor andere zienswijzen (zie ook Fischer, 2024). Beide interventies zorgden er alvast voor dat de studenten wiens mening en beleving ondersteund werd door de docent (= in beide gevallen in eerste instantie de A-studenten) zich veiliger gingen voelen in de klas en zich meer verbonden gingen voelen met hun klasgenoten.

- Wat het belang dat studenten hechten aan actuele thema's die aan diversiteit gerelateerd zijn betreft, leert Studie 3 ons dat studenten het belangrijk vinden dat hier aandacht voor is in de opleiding. Dit geldt nog meer voor A- dan voor Z-studenten. Dit is niet onlogisch, want de topics uit de actualiteit waar het om ging, zijn overwegend topics die dicht bij aansluiten bij de leefwereld van de gemiddelde A-student dan bij die van de gemiddelde Z-student. Het waren ook topics die bij A-studenten gevoeliger liggen en voor meer verontwaardiging zorgen (i.e., de situatie in Palestina, de heisa rond Zwarte Piet, het belang van religie binnen maatschappelijk werk, ...). De data van de interventie in Studie 2B bevestigen dit. Over het algemeen vonden de studenten het belangrijk dat hun docenten (en hun onderwijsinstelling) tijd en ruimte maakten voor dit thema, maar A-studenten vonden dit

nog belangrijker dan Z-studenten. Conform hun grotere emotionele betrokkenheid en morele verontwaardiging verwachten A-studenten in eerste instantie dat hun morele verontwaardiging ondersteund wordt. Z-studenten verwachten dan weer in eerste instantie dat ze objectieve informatie ontvangen die het perspectief van de twee verschillende kanten belicht en die probeert te verzoenen. Zoals hogerop reeds werd aangegeven, zorgt op een genuanceerde manier op dergelijke situaties ingaan er niet alleen voor dat studenten iets bijleren over die specifieke situatie, maar ook dat studenten meer veiligheid en verbondenheid gaan ervaren (iets wat vooral geldt voor A-studenten).

- De interventies in Studie 1 en Studie 3 leken geen effect te hebben op de mate waarin studenten (etnisch-culturele) discriminatie ervaren in de klas of de opleiding. Maar zowel in Studie 1 als in Studie 3 bleek ook dat de studenten erg weinig discriminatie ervaarden. A-studenten ervaren uiteraard meer etnisch-culturele discriminatie dan Z-studenten, maar ook voor hen is discriminatie ervaren in deze opleidingen erg uitzonderlijk.
- Wat de gepercipieerde houding van de docenten betreft, bleek de interventie in Studie 1 (waarin de docent bewust zijn houding onder de loep nam) succesvol te zijn: de houding van de docent werd als positiever ervaren in de experimentele conditie dan in de controleconditie. Ook in Studie 2 en 3 namen de docenten bewust hun houding onder de loep, en ook daar werd de houding van de docenten positief bevonden. Hetzelfde kan gezegd worden van de coaches in Studie 3. Alle in onze bevraging opgesomde attitudes en vaardigheden bleken voor studenten belangrijk. Logisch, want al deze attitudes en vaardigheden worden in de literatuur naar voren geschoven als belangrijk voor inclusie en/of werden in de voorstudie door de studenten aangestipt als belangrijk voor inclusie. Wil een docent inclusief werken, dan is het nodig om aandacht te hebben voor de diversiteit in de klas en in de samenleving en tegelijkertijd in te zetten op persoonlijke banden, op veiligheid en op verbondenheid. In Studie 2 zagen de A-studenten gemakkelijker dan de Z-studenten dat de docent aandacht probeerde te hebben voor diversiteit, in Studie 3 zagen de Z-studenten dan weer gemakkelijker dat de docent probeerde in te zetten op persoonlijke banden, veiligheid en verbondenheid. Hier zit dus geen duidelijke lijn in. Wellicht is dit te wijten aan accenten die de docent bewust of onbewust legde en/of aan het feit dat de docent in Studie 2 zelf een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond had, waardoor A-studenten misschien geconcludeerd hebben dat diversiteit voor die docent wel een aandachtspunt moest zijn. Wat de gepercipieerde opvattingen van de docent betreft, bleek de interventie in Studie 1 eveneens succesvol: de opvattingen van de docent werden als positiever ervaren in de experimentele conditie dan in de controleconditie. De resultaten in Studie 3 waren eveneens positief. Net als in Studie 1 zagen de studenten vooral de afwezigheid van assimilatie en de aanwezigheid van kleurenblindheid gecombineerd met pluralisme en antiracisme in hun docent en coach. En ook al kunnen we uit de hoofdzakelijk correlatieve data geen causale verbanden trekken, alles samengenomen lijkt het erop dat, hoe positiever de perceptie van de houding van de docent, hoe gemakkelijker het voor studenten wordt om verbondenheid, veiligheid, motivatie en zelfeffectiviteit te ervaren, en hoe gemakkelijker het voor hen wordt om inzicht in diversiteit te verwerven. Dit alles wordt ook gemakkelijker wanneer de docent gezien wordt als iemand die gericht is op pluralisme (en in mindere mate ook op antiracisme). De effecten van kleurenblindheid zijn minder duidelijk en lijken af te hangen van of dit al dan niet gecombineerd wordt met pluralisme en antiracisme. Assimilatie ondermijnt dan weer het welzijn, de motivatie en het leren van studenten. Bevindingen die overeenkomen met eerdere bevindingen (Duriez, 2022a).

7.3 Concrete aanbevelingen

Hierbij aansluitend, en aansluitend bij zaken die in de introductie van 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 en/of in de opleiding, zich goed voelen, gemotiveerd raken en blijven, zelfeffectiviteit ontwikkelen, en voeling krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder?

7.3.1 Neem je eigen houding onder de loep

- Neem je eigen opvattingen onder de loep. Hoe kijk jij naar diversiteit? Welke maatschappij heb jij op dat vlak voor ogen? Hoe kan onderwijs daaraan bijdragen? Ga hierover het gesprek aan met je collega's, zeker als je van oordeel bent dat het belangrijk is om hier als opleiding mee aan de slag te gaan (zie verderop).
- Neem je houding en je denk- en referentiekader onder de loep. Het is niet alleen nodig om aandacht te hebben voor de diversiteit in de samenleving maar ook voor de diversiteit in de klas. Zorg ervoor dat het voor je studenten duidelijk is dat jij als docent niet alwetend bent, en zeker niet als het gaat om zicht hebben op andere (etnisch-culturele) perspectieven. Je eigen referentiekader, gevoel en onzekerheden op dat vlak expliciteren en aangeven dat studenten ook jou mogen aanspreken op je referentiekader en je eventuele vooroordelen, zoals dat expliciet gebeurde in Studie 1, valt in de smaak bij studenten, en zeker bij studenten die in het verleden al met vooroordelen geconfronteerd werden.

7.3.2 Zorg voor een inclusieve leeromgeving

- Zorg dat studenten zich gehoord en gezien voelen. Stel je open op, wees aanspreekbaar en bereikbaar (bijv. door het studenten gemakkelijk te maken om je aan te spreken voor of na de les), besteed aandacht aan je studenten, toon interesse in hun leefwereld en maak duidelijk dat je in hen gelooft. Probeer een vertrouwensband te smeden. Zij zullen dan gemakkelijker persoonlijke dingen delen in de klas en inzage geven in hun perspectief.
- Zorg voor een veilig klasklimaat. Een eerste stap kan erin bestaan studenten de nodige structuur aan te bieden. Wat zijn de leerdoelen? Hoe wordt de stof geëvalueerd? Wat verwacht je van hen? In Studie 1 introduceerde de docent daarbij aansluitend een aantal voor hem belangrijke ideeën (die ook door de docent in Studie 3 in de verf gezet werden), met name dat de diversiteit in de klas ervoor zorgt dat we van elkaar kunnen leren, dat niemand het monopolie op de waarheid heeft, en dat hij zelf ook open staat om te leren. Een tweede stap kan er dan in bestaan om duidelijke gedragsregels af te spreken voor de omgang in de klas. Studenten betrekken bij het opstellen van die regels zorgt ervoor dat ze zich gewaardeerd en als een volwassene behandeld voelen. Zo kun je aan het begin van de lessenreeks aan studenten vragen wat zij nodig hebben om zich te kunnen concentreren en/of om zich veilig te voelen in de klas. Daarnaast kunnen ook kleine acties een groot effect hebben op de mate waarin studenten zich veilig (en welkom) voelen, zoals ervoor zorgen dat je de naam van je studenten correct uitspreekt en dat ze hun roepnaam zelf kunnen kiezen (zie o.a. Studie 1, maar ook Duriez, 2022b), ervoor zorgen dat je de diversiteit in de klas op een positieve wijze bespreekbaar maakt (zie Studie 1 en 3, maar ook Duriez, 2022b), of ervoor zorgen dat iedereen evenredige spreektijd krijgt en aangemoedigd wordt om aspecten van hun eigen leefwereld te delen (zie Studie 1, 2 en 3).

- Zorg voor verbondenheid tussen studenten. Wanneer je als docent moeite doet om je op een goede manier te richten op je studenten, verhoog je wel hun veiligheidsgevoel maar niet per se hun gevoel van verbondenheid met hun medestudenten. Ook dat is niet onbelangrijk. Wil je ervoor zorgen dat studenten ook onderling banden smeden, faciliteer dat dan door werkvormen te gebruiken waardoor studenten de kans krijgen elkaar te leren kennen, bijv. door studenten zoveel mogelijk in kleine groepen te laten samenwerken; iets wat expliciet de bedoeling was in Studie 3 en sowieso al een gangbare praktijk in de opleiding waarin Studie 2 plaatsvond. In kleine groepen werken is niet alleen een goed idee voor de verbondenheid en het thuisgevoel van studenten maar ook voor hun veiligheidsgevoel en hun motivatie. In kleine groepen is het nu eenmaal gemakkelijker voor studenten om betekenisvolle contacten te hebben en om hun eigen leefwereld in te brengen.

7.3.3 Daag de referentiekaders van je studenten uit

- Breng verschillende (etnisch-culturele) perspectieven in. Zo daag je niet alleen de denkkaders van studenten uit, maar zo draag je ook bij aan een inclusieve omgeving (je laat immers zien dat je met andere zienswijzen vertrouwd bent en/of voor andere zienswijzen open staat) en zo modelleer je ook het gedrag van studenten (je leert hen een reflex aan om de zaken ook vanuit andere perspectieven te bekijken). Het gaat er daarbij in eerste instantie om dat je studenten iets bijleert over het aangereikte thema (= de soms polariserende problematiek in kwestie). Door je studenten andere perspectieven te leren begrijpen, leren ze zich inleven in anderen, waardoor ze emotioneel afgestemd op een situatie kunnen reageren. Maar daar stopt het niet bij, want het inbrengen van verschillende (etnisch-culturele) perspectieven is in feite een soort intergroepscontact-interventie, en dergelijke interventies beogen ook een gegeneraliseerd effect (zie Duriez, 2021). Wat je hiermee hoopt te bereiken, is dat je studenten gaan inzien dat er vaak andere perspectieven zijn; perspectieven die ze misschien niet direct begrijpen, maar die wel verrijkend en waardevol kunnen zijn, en waar ze sowieso respect voor moeten proberen zien op te brengen. Zo bereid je je studenten optimaal voor op een samenleving die steeds diverser wordt.
- Moedig studenten aan om hun eigen perspectief in te brengen. Dan hoeft je dat niet zelf te doen, en het stelt je in staat te modelleren hoe je iemands perspectief kunt bevragen teneinde dit ook echt te begrijpen. Zorg dat studenten met verschillende achtergronden genoeg met elkaar interageren zodat ze van elkaar kunnen leren en zodat ze zicht krijgen op (de relativiteit van) hun eigen referentiekader. Maak daarbij duidelijk dat het verrijkend is om andere referentiekaders te leren kennen. Zorg dat iedereen veilig het woord kan nemen en dat iedereen ook echt de kans krijgt om aan bod te komen. Geef de boodschap dat elke mening respect verdient. Bied dus de nodige structuur en stel gedragsregels op voor de omgang met elkaar (zie hoger). Verhoog de kans dat studenten effectief met elkaar in dialoog gaan, door in kleine groepjes eerder dan klassikaal te werken (zie hoger).
- Actuele en aan (etnisch-culturele) diversiteit gerelateerde thema's ter sprake brengen en in de diepte bespreken is ook een manier om het perspectief van je studenten te verruimen. Maak indien mogelijk tijd en ruimte voor belangrijke actuele thema's die aansluiten bij je vakinhoud. Is dat niet mogelijk, houd dan de vinger aan de pols om actuele thema's op te sporen die leven onder studenten en ijver ervoor dat die thema's aandacht krijgen binnen de opleiding, zeker als het gaat om thema's die heftige emoties opwekken en/of polariserend werken (zoals de situatie in Palestina). Zeker in sociale richtingen vinden de meeste studenten het belangrijk dat er aandacht is voor dergelijke thema's. Dit geldt nog meer voor

A- dan voor Z-studenten. Niet onlogisch, want dergelijke topics sluiten vaak dichter aan bij de leefwereld van de gemiddelde A-student dan bij die van de gemiddelde Z-student. Tijd en ruimte maken voor zo'n thema's zorgt er vaak voor dat A-studenten zich gehoord en gezien voelen en zich daardoor ook veiliger en meer verbonden gaan voelen. Maar ook voor Z-studenten is het motiverend om hiermee aan de slag te gaan. Zij beseffen immers vaak nog harder dan A-studenten dat ze hier te weinig over weten. Door aandacht te besteden aan dergelijke topics geef je studenten de kans om bij te leren over de (vaak polariserende) problematiek in kwestie, en kun je wederom de boodschap geven dat het belangrijk is je eigen perspectief te leren relativeren en overstijgen.

- Maar ook voor Z-studenten is het motiverend om hiermee aan de slag te gaan. Zij beseffen immers vaak nog harder dan A-studenten dat ze hier te weinig over weten. Door aandacht te besteden aan dergelijke topics geef je studenten de kans om bij te leren over de (vaak polariserende) problematiek in kwestie, en kun je wederom de boodschap geven dat het belangrijk is je eigen perspectief te leren relativeren en overstijgen.
- Zorg ervoor dat je studenten niet herleidt tot hun positie op één identiteits-as. Het is OK om studenten aan te spreken op hun achtergrond, maar wel onder bepaalde voorwaarden, met name (1) dat je al enige kennis hebt over die achtergrond, (2) dat je checkt in welke mate ze zichzelf met die achtergrond identificeren en wat dat voor hen betekent, (3) dat ze zich veilig voelen bij jou als docent en bij hun klasgenoten en (4) dat je ook interesse toont in hun mening als het gaat om onderwerpen die niet rechtstreeks verband houden met dat ene diversiteitskenmerk.

7.3.4 Volg de interactie tussen je studenten op

- De kous is niet af als je ervoor hebt gezorgd dat er verschillende (etnisch-culturele) perspectieven aan bod kwamen in je les. Aan diversiteit gerelateerde thema's liggen vaak gevoelig en contacten tussen studenten met een verschillende achtergrond kunnen snel 'explosief' worden. Het is dan ook nodig om de interactie tussen je studenten die hierrond (of hierdoor) op gang komt op te volgen en je studenten te leren hoe de interactie en discussie daaromtrent op een goede en respectvolle manier kan verlopen (zie ook Duriez, 2022b). Een minimumvereiste is alvast dat je duidelijk aangeeft dat studenten met jou in gesprek mogen gaan als de interactie met hun medestudenten moeilijk loopt.
- Ga eventuele kwetsende opmerkingen die studenten in de les maken 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 bovendien het signaal dat dergelijke opmerkingen ok zijn. Zo normaliseer je ongewenst gedrag en stimuleer je studenten om zich op een kwetsende manier te blijven uiten. Dergelijke opmerkingen niet zomaar laten passeren kan onwettig zijn, maar als je duidelijk maakt dat jij ook een bepaald referentiekader hebt waar je kritisch naar wil leren kijken (zie hoger), dan kan dat helpen voorkomen dat je verkrampd reageert. Je kunt er immers niet aan doen dat je zelf ook een referentiekader hebt. Maar je kunt er wel voor kiezen jezelf open te stellen voor andere referentiekaders (en van je studenten verwachten dat ze dat ook doen). Het is net die openheid die geapprecieerd wordt.

8 CONCLUSIE

Dit rapport bevat de neerslag van een voorstudie en drie studies die door de bij dit project betrokken docenten werden uitgevoerd en die bedoeld waren om de schoolse context te hervormen opdat die meer diversiteitssensitief zou zijn en dus ook meer op maat zou zijn van A-studenten (= studenten met een niet-West-Europese migratieachtergrond). Elke studie werd uitgevoerd in een andere opleiding. Studie 1 werd uitgevoerd in de opleiding Verpleegkunde, Studie 2 werd, net als de voorstudie, uitgevoerd in de opleiding Orthopedagogie, en Studie 3 werd uitgevoerd in het Graduaat Maatschappelijk Werk. 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, verbondenheid, motivatie, zelfeffectiviteit, 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 aan dit project deelnemende opleiding werden daartoe kwantitatieve data verzameld bij studenten, vaak aangevuld met kwalitatieve data verzameld bij hetzij studenten hetzij docenten. In elke studie lieten we de betrokken docent bovendien ook reflecteren over de interventies en de onderliggende acties: wat waren de meest succesvolle acties, wat waren de minst succesvolle, en welke acties zouden ze collega's aanbevelen?

In dit rapport gingen we uitvoerig in op de interventies en onderliggende acties die werden uitgevoerd in de verschillende studies, op de vaak veelbelovende effecten van de acties en interventies, op de beperkingen van elke studie, en op eventuele 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 voren 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, optimaal gemotiveerd raken en blijven, zelfeffectiviteit ontwikkelen, en voeling krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder. We hopen dat dit rapport daartoe een waardevolle bron van inspiratie kan zijn.

9 REFERENTIES

- Acquah, E., Szelei, N., & Katz, H. T. (2020). Using modelling to make culturally responsive pedagogy explicit in preservice teacher education in Finland. *British Educational Research Journal*, 46, 122-139.
- 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.
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Anderman, E. M., & Gray, D. L. (2017). The roles of schools and teachers in fostering competence motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 604-619). New York: Guilford Press.
- Arikoglu, F., Scheepers, S., & Kumi, A. K. (2014). Intersectioneel denken: Handleiding voor professionals die intersectionaliteit of kruispuntdenken in de eigen organisatie willen toepassen. Brussel: Ella vzw.
- Au, K.H., & Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, & W. C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 5–23). Albany: State University of New York Press.
- Averill, R., Anderson, D., & Drake, M. (2015). Developing Culturally Responsive Teaching through professional noticing within teacher educator modelling. *Mathematics Teacher Education and Development*, 17, 64-83.
- Baker, R.W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Educational Research*, 19, 3-49.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2007). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). Jossey-Bass.
- 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.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10–24.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89, 1–7.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Washington D.C.: Sage.
- Bowman, N.A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80, 4–33.
- Brazill, S., & Ruff, B. (2022) Using transformational leadership to create brave space in teaching multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 24, 114-131.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilation assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 1603-1618.
- Charkaoui, N. (2020). *Racisme: Over wonder en veerkracht*. Berchem: EPO.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- 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.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Colak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2020). 'Oh, this is really great work—especially for a Turk': a critical race theory analysis of Turkish Belgian students' discrimination experiences. *Race Ethnicity and Education*, 26, 623-641.
- Cutri, R. M., & Whiting, E. F. (2015). The emotional work of discomfort and vulnerability in multicultural teacher education. *Teachers and Teaching*, 21, 1072954.
- Czopp, A. M., Monteith, M. J., & Mark, A. Y. (2006). Standing up for a change: Reducing bias through interpersonal confrontation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 784–803.
- Daniel, S. M. (2016). Grappling with Culturally Responsive Pedagogy: A study of elementary-level teacher candidates' learning across practicum and diversity coursework experiences. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 48, 579-600.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit: Tools voor topleraren*. Tielt: Campus.
- De Leersnyder, J. (2019). *Monitor Project Interculturele Schoolcultuur*. KU Leuven: Intern rapport.
- De Leersnyder, J. (2021). *Diversiteit en inclusie in organisaties*. Presentatie op het evenement "Diversiteit in het hoger onderwijs" van De Jonge Academie, Brussel, 9 november 2021.
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Agirdag, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: How a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education*, 47, 1903-1920.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components.

- Journal of Personality and Social Psychology, 56, 5–18.
- Devine, P. G. (2005). Breaking the prejudice habit: Allport's "inner conflict" revisited. In J. F. Dovidio, P. Glick., & L. A. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- De Vroey, A., Lecheval A., & Watkins, A. (2022). Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Diaconu-Gherasim, L., & Butnaru, S. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *International Journal of Learning*, 17, 353-364.
- 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. (2021). *Etnisch-culturele diversiteit: Theoretische en onderzoeksmatige inzichten*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2022a). *Etnisch-culturele diversiteit: Schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2022b). *Etnisch-culturele diversiteit: Voorbeelden van interventies door docenten*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2022). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13, 303-322.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- 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.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Fischer, A. (2024). Emotions at war: What can emotion science offer? Paper presented at the 2024 Conference of the International Society for Research on Emotion, Belfast, Northern-Ireland, July 17 - July 20.
- Freeman, K. E., Winston-Proctor, C. E., Gangloff-Bailey, F., & Jones, J. M. (2021). Racial-identity rooted academic motivation of first-year African American students majoring in STEM at an HBCU. *Frontiers in Psychology*, 12. Online prepublication.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms, *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York (NY): Teachers College Press.
- Gillborn, D. (2005). Education as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20, 485-505.
- Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. New York: Routledge.
- Gurin, P., Nagda, B., & Lopez, C. (2004). *The benefits of diversity in education for democratic*

- citizenship. *Journal of Social Issues*, 60, 17–34.
- 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.
- Hall, A. R., Nishina, A., & Lewis, J. A. (2017). Discrimination, friendship diversity, and STEM-related outcomes for incoming ethnic minority college students. *Journal of Vocational Behavior*, 103, 76–87.
- Han, S. (2016). Teaching diversity: A reflexive learning opportunity for a teacher educator. *Teaching Education*, 27, 410–426.
- 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.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.
- Haynes, C., & Patton, L. D. (2019). From racial resistance to racial consciousness: Engaging white STEM faculty in pedagogical transformation. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 22, 85–98.
- Hodson, G., Crisp, R.J., Meleady, R. & Earle, M. (2018). Intergroup contact as an agent of cognitive liberalization. *Perspectives on Psychological Science*, 13, 523–548.
- Hollie, S. (2012). Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- 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.
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2014). *Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school*. Leuven: Lannoo Campus.
- Jussim, L., Robustelli, 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.
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: a teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36, 3–24.
- Kalin, J. (2002). *Antiracist education: from theory to practice*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Karel De Grote Hogeschool (2021). *Rapport opleidingsperspectief*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport. Geraadpleegd op 02/12/2021. Zie [hier](#).
- Kelly-Jackson, C. (2015). Teaching for social justice and equity: The journey of a teacher educator. *New Educator*, 11, 167–185.
- Kehoe, J. W. (1994). Multicultural education vs. anti-racist education: The debate in Canada. *Social Education*, 58, 354–358.
- Killpack, T. L., & Melon, L. C. (2016). Toward inclusive STEM classrooms: What personal role do faculty play? *CBE Life Sciences Education*, 15, 1–9.
- Kitchen, J. (2020). Attending to the concerns of teacher candidates in a social justice course: A

- self-study of a teacher educator. *Studying teacher education*, 16, 6-25.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1995b). But that's just good teaching! The case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84, 74-84.
- Lee-Thomas, G. (2008). Faculty self-examination of racial identity development and student learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 19, 7-29.
- Loeffen, T. & Tigchelaar, H. (2009). *Retourtje Inzicht*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Loobuyck, P. (2020). De school als context voor identiteitsontwikkeling, waardenbeleving en waardeoverdracht: beschouwingen, perspectieven en aandachtspunten. In Vlaamse Onderwijsraad (Ed.), *Zonder wrijving geen glans: identiteit en waarden op school* (pp. 17-31). Tielt: Lannoo.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120-131.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46, 129-144.
- Matheusen, F. (2018). *Van zondebok naar zebra: Deep democracy: Een nieuwe kijk op besluitvorming en conflicthantering*. Pelckmans.
- Matheusen, F. (2020). *Rebelleren kan je leren*. Kalmthout: Pelckmans.
- Matheusen, F., & Berg, Y. (2021). *De kiemen van inclusie: Graantjes van wijsheid*. Hummus: E-book, [hier](#) te downloaden.
- Matheusen, F., & de Graef, G. (2022). *Interculturele competentie door en in coaching*. Hummus: E-book, [hier](#) te downloaden.
- 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.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 418-435.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Taylor transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54, 703-717.
- Miklikowska, M., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). Family roots of empathy-related characteristics: The role of perceived maternal and paternal need support in adolescence. *Developmental Psychology*, 47, 1342-1352.
- Neville, H. A., Lilly, R. L., Duran, G., Lee, R. M., Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the color-blind racial attitudes scale (CoBRAS). *Journal of Counseling*

- Psychology, 47, 59-70.
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing, Paris.
- Ohito, E. O. (2016). Making the emperor's new clothes visible in anti-racist teacher education: Enacting a pedagogy of discomfort with white preservice teachers. *Equity & Excellence in Education*, 49, 454-467.
- Özdemir, S. B., & Özdemir, M. (2020). The role of perceived inter-ethnic classroom climate in adolescents' engagement in ethnic victimization: For whom does it work? *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1328-1340.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41, 93-97.
- Phalet, K., Meuleman, B., Hillekens, J., & Sekaran, S. (2018). Leuven-CILS Technical Report Longitudinal 2012 - 2015.
- Ponet, B. (2023a). Hoe lerarenopleiders omgaan met diversiteit. Presentatie aan de Karel De Grote Hogeschool. Antwerpen: Karel De Grote Hogeschool, 17 februari 2023.
- Ponet, B. (2023b). Diversiteitsreponsieve lerarenopleiders: Professionaliseringstraject 2023. Gent: Universiteit Gent.
- Ponet, B., Tack, H., Vantieghem, W., Van Avermaet, P., & Vanderlinde, R. (2021). Hoe lerarenopleiders omgaan met diversiteit: naar een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42, 45-60.
- Powell, R., Chambers Cantrell, S., Malo-Juvera, V., & Correll, P. (2016). Operationalizing Culturally Responsive Instruction: Preliminary findings of CRIOP research. *Teachers College Record*, 118, 1-46.
- Quan, T., Bracho, C. A., Wilkerson, M., & Clark, M. (2019). Empowerment and Transformation: Integrating Teacher Identity, Activism, and Criticality across Three Teacher Education Programs. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 41, 218-251.
- Quigley, A., Muijs D., & Stringer, E. (2018). Metacognition and self-regulated learning. Guidance report. London: Education Endowment Foundation.
- Ramdas, S., Sloomman, M., & van Oudenhoove - van der Zee, K. (2019). The VU mixed classroom educational model. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Roeser, R. W., Urda, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 381-410). New York: Routledge.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 2012, 12-39.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19, 93-107.
- 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.
- Schachner, M. K., Schwartzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65.

- 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.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 153, 565-600.
- Schunk, D. H., Meerce, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Education.
- Sidanius, J., Kteily, N., Sheehy-Skeffington, J., Ho, A. K., Sibley, C., & Duriez, B. (2013). You're inferior and not worth our concern: The interface between empathy and social dominance orientation. *Journal of Personality*, 81, 313-323.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School*. Routledge.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: The role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 299-311.
- 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.
- Speltinx, 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. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. New York: Norton.
- Swaen, B. (2023, 2 februari). Een focusgroep of focusgroep-interview in je scriptie. Geraadpleegd op 3 januari 2024 via [deze link](#).
- 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*.
- Trout, M. (2018). Embodying care: Igniting a critical turn in a teacher educator's relational practice. *Studying Teacher Education*, 14, 39-55.
- Trout, M., & Basford, L. (2016). Preventing the shut-down: Embodied critical care in a teacher educator's practice. *Action in Teacher Education*, 38, 358-370.
- 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 Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm: er mee leren omgaan de uitdaging: een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In *Handboek beleidvoerend vermogen* (pp. 1-48). Politeia.
- Vakil, S., & Ayers, R. (2018). The racial politics of STEM education in the USA: Interrogations

- and explorations. *Race Ethnicity and Education*, 22, 449–458.
- Van Berkhout, E. T., & Malouff, M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized control trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 32-41.
- 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 Middelkoop, D., & Meerman, M. (2014). Studiesucces en diversiteit en wat HBO-docenten daarmee te maken hebben. Amsterdam: Hogeschool Amsterdam, Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM).
- 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.
- Van Vuuren, H. J., Van der Westhuizen, P. C., & Van der Walt, J. L. (2012). The management of diversity in schools - A balancing act. *International Journal of Educational Development*, 32, 155-162.
- 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.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 191-196.
- Wiliam, 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.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267-301.
- Walton, E. (2018). Inclusive education in the academy: Pedagogical and political imperatives in a master's course. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 856-869.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York, NY: Teachers College Press.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267-301.

10 APPENDIX 1

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

10.1 Psychologische veiligheid

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je je veilig voelt in je klas / leergroep 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 gevoelige onderwerpen ter sprake brengen.
4. Als je iets verkeerd zegt 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.

10.2 Verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je verbonden voelt met je klasgenoten / de andere studenten in je leergroep. 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 met wie ik kan praten over mijn problemen.
4. Er zijn mensen in mijn klas die bezorgd 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.

10.3 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 succesvol kan voltooien.

10.4 Motivatiesterkte

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

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

10.5 Inzicht in etnisch-culturele diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door het volgen van het vak 'Zorg op maat: Dagelijkse zorg' meer inzicht hebt gekregen in hoe mensen hun (culturele) identiteit een invloed kan hebben op hun gezondheidsbeleving en -gedrag. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan 1 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan 7 aan. Gebruik de andere cijfers voor meer nuance. Door het volgen van dit vak heb ik ingezien dat ...

1. ... er veel manieren zijn om naar gezondheid te kijken.
2. ... iemands culturele achtergrond diens gezondheidsbeleving beïnvloedt.
3. ... elke zorgverlener vanuit zijn eigen culturele achtergrond naar "zorg" kijkt.
4. ... elke zorgvrager gezondheid en herstel op een verschillende manier ervaart.
5. ... ik zelf ook cultureel bepaalde vooroordelen heb over gezondheid en zorg.
6. ... mijn invulling van begrippen als gezondheid en zorg cultureel bepaald is.

Heb je door het volgen van het vak "Zorg op maat: Dagelijkse zorg" (meer) inzicht hebt gekregen in hoe mensen hun (culturele) identiteit een invloed kan hebben op hun gezondheidsbeleving en hun gezondheidsgedrag?

1. Ja
2. Nee

Wat heeft er precies voor gezorgd dat je in de loop van het vak "Zorg op maat: Dagelijkse zorg" (meer) inzicht hebt gekregen in hoe mensen hun (culturele) identiteit een invloed kan hebben op hun gezondheidsbeleving en hun gezondheidsgedrag? OPGELET: In het lijstje hieronder kun je meerdere zaken aanduiden die hiervoor gezorgd hebben.

1. De theoretische inhoud van de lessen.
2. De specifieke voorbeelden die de docent gaf.
3. Het feit dat de docent die voorbeelden geeft zonder waardeoordeel.
4. Het feit dat de docent ook ons aanmoedigde om voorbeelden te geven.
5. De voorbeelden die gegeven werden door mijn klasgenoten.

10.6 Gepercipieerde houding van de docent

Elke student heeft een unieke identiteit. Die wordt door veel factoren gevormd: opvoeding, woonplaats, taal, socio-economische situatie, seksuele voorkeur, gezondheid, vooropleiding, religie, etniciteit, culturele en zelfs culinaire interesses, ... Dit zorgt voor een grote diversiteit in de klas. Hoe vind je dat de docent van het vak "Zorg op maat: Dagelijkse zorg" hiermee omgaat? Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers voor meer nuance.

1. De docent behandelt mij met respect.

2. De docent gelooft in mij en moedigt mij aan.
3. De docent zorgt ervoor dat ik mij welkom voel.
4. De docent heeft aandacht voor mij als persoon.
5. De docent heeft aandacht voor de aanwezige diversiteit in de klas.
6. De docent bereidt ons voor op de aanwezige diversiteit in de maatschappij.
7. De docent is zich bewust van zijn eigen (cultureel bepaald) perspectief.
8. De docent schenkt aandacht aan relevante diversiteitssensitieve thema's.
9. De docent zorgt dat we hierover met elkaar in gesprek kunnen gaan.
10. De docent zorgt ervoor dat ik mezelf kan en durf zijn in de klas.
11. De docent zorgt dat mensen zich niet afgewezen voelen omdat ze "anders" zijn.
12. De docent stimuleert mij om hulp te vragen aan mijn medestudenten.
13. De docent creëert een context waarin ik mijn mening durf uiten.
14. De docent nodigt mij uit om gevoelige onderwerpen ter sprake te brengen.
15. De docent nodigt mij uit om ook afwijkende meningen te uiten in de klas.
16. De docent probeert actief de studenten in de klas te verbinden.
17. De docent merkt het op als iemand zich wat alleen voelt in de klas.
18. De docent probeert formeel en/of informeel iedereen te betrekken.

10.7 Gepercipieerde opvattingen van de docent

Onderstaande stellingen gaan over de opvattingen die de docent van het vak "Zorg op maat: Dagelijkse zorg" er volgens jou op na houdt inzake etnisch-culturele diversiteit en inzake mensen met een andere etnische en/of culturele achtergrond. 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 docent lijkt te vinden dat...

1. ... enkel de Vlaamse meerderheidscultuur waardevol is.
2. ... etnisch-culturele minderheden zich aan die cultuur moeten aanpassen.
3. ... etnisch-culturele minderheden hun eigenheid mogen behouden.
4. ... studenten met en zonder migratieachtergrond dezelfde kansen krijgen.
5. ... iedereen die hard werkt gelijke kansen krijgt, ongeacht diens afkomst.
6. ... mensen als individu moeten worden behandeld (niet als leden van een groep).
7. ... iemands etnisch-culturele achtergrond gewaardeerd moet worden.
8. ... we veel kunnen leren van mensen met een andere culturele achtergrond.
9. ... multiculturaliteit een verrijking is voor de samenleving.
10. ... witte mensen uit de middenklasse hun privileges moeten beseffen.
11. ... etnisch-culturele minderheden achtergesteld worden in de maatschappij.
12. ... racisme en discriminatie actief bestreden moeten worden.

10.8 Ervaren discriminatie

Hoe vaak voelde je je tijdens het vak "Zorg op maat: Dagelijkse zorg" uitgelachen, onfair of vijandig behandeld, gestigmatiseerd, gestereotypeerd of gediscrimineerd omwille van volgende redenen?

1. Omdat ik thuis een andere taal spreek.
2. Omdat mijn Nederlands niet zo goed is.
3. Omdat mijn familie uit een ander land komt.

4. Omwille van mijn waarden en normen.
5. Omwille van mijn godsdienst.
6. Omwille van mijn huidskleur.
7. Omwille van andere redenen, namelijk...

11 APPENDIX 2A

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

11.1 Wat was je mening over Zwarte Piet?

Onlangs kreeg je in een les gegeven door Hakim El Faissouni een presentatie waarin werd ingegaan op de redenen waarom sommige mensen Zwarte Piet willen afschaffen. Wat was je mening over dit onderwerp voordat je die presentatie kreeg?

- Ik snapte dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen.
- Ik had hier geen uitgesproken mening over.
- Ik vond dit (eerder) overdreven.

11.2 Is je mening over Zwarte Piet veranderd?

Heeft deze presentatie je mening veranderd? (Ja / Nee)

11.3 Wat is je mening over Zwarte Piet nu?

Wat is je mening over dit onderwerp nu?

- Ik snap dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen.
- Ik heb hier geen uitgesproken mening over.
- Ik vind dit (eerder) overdreven.

11.4 Wat deed de info over dit thema met jou?

Onderstaande stellingen gaan over wat die presentatie met jou als persoon deed. 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. Deze presentatie heeft ervoor gezorgd dat...

1. ... ik iets bijgeleerd heb in de les.
2. ... ik me meer begrepen voel in de klas.
3. ... ik me meer erkend voel in de klas.
4. ... ik me meer gezien voel in de klas.
5. ... ik me meer thuis voel in de klas.

11.5 Wat leerde je uit de info die gegeven werd?

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door die presentatie meer inzicht hebt gekregen in hoe mensen hun (culturele) identiteit een invloed kan hebben op hoe zij dingen beleven? 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 deze presentatie heb ik ingezien...

1. ... dat er verschillende manieren zijn om naar dingen te kijken.
2. ... dat iemands culturele achtergrond diens beleving beïnvloedt.
3. ... dat iedereen vanuit zijn culturele achtergrond naar de wereld kijkt.
4. ... dat ik zelf ook op een cultureel bepaalde manier naar de wereld kijk.

5. ... dat je eigen perspectief op de wereld al bij al vaak erg beperkt is.
6. ... dat het niet altijd eenvoudig is om andere perspectieven echt te begrijpen.
7. ... dat je moeite moet doen om het perspectief van anderen echt te begrijpen.
8. ... dat het verrijkend is als je andere perspectieven echt leert begrijpen.

11.6 Wat leerde je uit de info die gegeven werd?

Wat leerde je hierdoor? 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 ter nuance.

1. Ik heb daardoor meer inzicht gekregen in dit thema.
2. Ik heb daardoor veel bijgeleerd over waar het om gaat.
3. Ik vind het daardoor gemakkelijker om beide partijen te snappen.

11.7 Wat deed rond dit thema werken met jou?

Welk effect had de manier waarop er op dit thema werd ingegaan op jou? 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 hoe er in de les op dit thema werd ingegaan...

1. ... durf ik gemakkelijker mijn mening te uiten in de klas.
2. ... ben ik me veiliger gaan voelen om mezelf te zijn in de klas.
3. ... geloof ik sterker dat je in mijn klas gevoelige onderwerpen kunt bespreken.
4. ... voel ik me nu veiliger om een afwijkende mening te uiten in de klas.
5. ... ben ik meer tevreden over mijn sociaal leven in mijn klas.
6. ... voel ik me beter aangepast aan en opgenomen in mijn klas.
7. ... voel ik me minder een buitenstaander in mijn klas.
8. ... voel ik me minder eenzaam in mijn klas.

12 APPENDIX 2B

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

12.1 Wat vind je ervan dat dit in de les aan bod kwam?

Wat vind je ervan dat er onlangs op het conflict tussen Israël en Palestina werd ingegaan tijdens de les? 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 ter nuance.

1. Ik vind het belangrijk dat daar tijd voor gemaakt werd.
2. Ik vind het nuttig dat daar op die manier dieper op ingegaan werd.
3. Ik vind het waardevol dat daar tijd voor gemaakt werd.

12.2 Wat verwacht je van een docent die hierop ingaat?

Wat verwacht je van een docent wanneer die op zo'n situatie ingaat? 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 ter nuance.

1. Dat die een duidelijk standpunt inneemt.
2. Dat die zich neutraal opstelt en probeert te verzoenen.
3. Dat die moeite doet om de verschillende perspectieven te belichten.
4. Dat die het OK vindt als studenten actie willen voeren.
5. Dat die studenten die actie willen voeren ondersteunt.
6. Dat die studenten aanmoedigt om actie te voeren.

12.3 Hoe ging de docent op deze situatie in?

Hoe werd het conflict tussen Israël en Palestina door de docent in de les aangebracht? 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. De docent belichtte deze situatie langs beide kanten.
2. De docent belichtte deze situatie op een genuanceerde wijze.
3. De docent gaf duidelijk aan wat zijn persoonlijke mening was.
4. De docent liet ook voldoende ruimte voor andere meningen.
5. De docent vond het OK als mensen een andere mening hadden.

12.4 Wat leerde je uit de info die gegeven werd?

Wat leerde je hierdoor? 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 ter nuance.

1. Ik heb daardoor meer inzicht gekregen in deze situatie.
2. Ik heb daardoor veel bijgeleerd over waar het eigenlijk om gaat.
3. Ik vind het nu gemakkelijker om te begrijpen wat er aan de hand is.
4. Ik zie nu beter dat er verschillende manieren zijn om hiernaar te kijken.
5. Ik snap nu beter het Palestijnse perspectief.
6. Ik snap nu beter het Israëlische perspectief.

12.5 Wat deed rond dit thema werken met jou?

Welk effect had de manier waarop er in de les op deze situatie werd ingegaan op jou? 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 ter nuance. Door hoe er in de les op deze situatie werd ingegaan...

1. ... durf ik gemakkelijker mijn mening te uiten in de klas.
2. ... ben ik me veiliger gaan voelen om mezelf te zijn in de klas.
3. ... geloof ik sterker dat je in mijn klas gevoelige onderwerpen kunt bespreken.
4. ... voel ik me nu veiliger om een afwijkende mening te uiten in de klas.
5. ... ben ik meer tevreden over mijn sociaal leven in mijn klas.
6. ... voel ik me beter aangepast aan en opgenomen in mijn klas.
7. ... voel ik me minder een buitenstaander in mijn klas.
8. ... voel ik me minder eenzaam in mijn klas.

12.6 Wat vind je van wat KdG hierrond deed?

Wat vind je ervan dat KdG een open les heeft georganiseerd over de huidige situatie tussen Israël en Palestina? 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 ter nuance.

1. Ik vind het belangrijk dat daar tijd voor gemaakt werd.
2. Ik vind het nuttig dat daar op die manier dieper op ingegaan werd.
3. Ik vind het waardevol dat daar tijd voor gemaakt werd.

12.7 Wat verwacht je van KdG in zo'n situatie?

Wat verwacht je meer algemeen van KdG als instituut in een dergelijke situatie? 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 ter nuance.

1. Dat KdG als instituut een duidelijk standpunt inneemt.
2. Dat KdG zich neutraal opstelt en probeert te verzoenen.
3. Dat KdG moeite doet om de verschillende perspectieven te belichten.
4. Dat KdG het OK vindt als studenten actie willen voeren.
5. Dat KdG studenten die actie willen voeren ondersteunt.
6. Dat KdG studenten aanmoedigt om actie te voeren.

13 APPENDIX 2C

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

13.1 Effect van attitudes en vaardigheden op verbondenheid

Onderstaande stellingen gaan over wat je nodig hebt om je meer op je plaats te kunnen voelen in de klas. Geef voor elke stelling aan in welke mate je het daarmee eens bent. 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. Als ik het volgende zou merken, zou ik me meer op mijn plaats voelen in de klas.

1. De docent toont wie hij is en stelt zich kwetsbaar op.
2. De docent behandelt zijn studenten met respect.
3. De docent toont interesse in zijn studenten.
4. De docent is gemakkelijk bereikbaar voor zijn studenten.
5. De docent accepteert zijn studenten zoals ze zijn.
6. De docent zorgt dat zijn studenten zich welkom voelen.
7. De docent luistert echt en empathisch naar zijn studenten.
8. De docent is zorgzaam voor zijn studenten.
9. De docent moedigt zijn studenten aan.
10. De docent maakt tijd voor informele babbels.
11. De docent heeft oog voor de meervoudige identiteit van zijn studenten.
12. De docent brengt actief verschillende perspectieven binnen in de les.
13. De docent maakt duidelijk dat iedereen van elkaar kan leren.
14. De docent maakt duidelijk dat hij ook open staat om bij te leren.
15. De docent maakt ruimte voor relevante diversiteitsensitive thema's.
16. De docent zorgt ervoor dat we hierover in gesprek kunnen gaan.
17. De docent maakt ook ruimte voor belangrijke thema's uit de actualiteit.
18. De docent zorgt ervoor dat iedereen zichzelf kan zijn in de klas.
19. De docent zorgt ervoor dat mensen ook "anders" kunnen en mogen zijn.
20. De docent zorgt dat iedereen zijn perspectief naar voren kan schuiven.
21. De docent nodigt zijn studenten daartoe ook actief uit.
22. De docent probeert iedereen bij de les te betrekken.
23. De docent probeert studenten actief te verbinden.
24. De docent probeert te zorgen dat niemand zich uitgesloten voelt.

13.2 Effect van attitudes en vaardigheden veiligheid

Onderstaande stellingen gaan over wat je nodig hebt om jezelf te durven zijn in de klas. Geef voor elke stelling aan in welke mate je het daarmee eens bent. 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. Als ik het volgende zou merken, zou ik me veiliger voelen om mezelf te zijn in de klas.

25. De docent toont wie hij is en stelt zich kwetsbaar op.
26. De docent behandelt zijn studenten met respect.
27. De docent toont interesse in zijn studenten.
28. De docent is gemakkelijk bereikbaar voor zijn studenten.

29. De docent accepteert zijn studenten zoals ze zijn.
30. De docent zorgt dat zijn studenten zich welkom voelen.
31. De docent luistert echt en empathisch naar zijn studenten.
32. De docent is zorgzaam voor zijn studenten.
33. De docent moedigt zijn studenten aan.
34. De docent maakt tijd voor informele babbels.
35. De docent heeft oog voor de meervoudige identiteit van zijn studenten.
36. De docent brengt actief verschillende perspectieven binnen in de les.
37. De docent maakt duidelijk dat iedereen van elkaar kan leren.
38. De docent maakt duidelijk dat hij ook open staat om bij te leren.
39. De docent maakt ruimte voor relevante diversiteitssensitieve thema's.
40. De docent zorgt ervoor dat we hierover in gesprek kunnen gaan.
41. De docent maakt ook ruimte voor belangrijke thema's uit de actualiteit.
42. De docent zorgt ervoor dat iedereen zichzelf kan zijn in de klas.
43. De docent zorgt ervoor dat mensen ook "anders" kunnen en mogen zijn.
44. De docent zorgt dat iedereen zijn perspectief naar voren kan schuiven.
45. De docent nodigt zijn studenten daartoe ook actief uit.
46. De docent probeert iedereen bij de les te betrekken.
47. De docent probeert studenten actief te verbinden.
48. De docent probeert te zorgen dat niemand zich uitgesloten voelt.

13.3 Effect van attitudes en vaardigheden motivatie

Onderstaande stellingen gaan over wat je nodig hebt om meer motivatie te kunnen voelen om je diploma te halen. Geef voor elke stelling aan in welke mate je het daarmee eens bent. 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. Als ik het volgende zou merken, zou ik meer motivatie voelen om mijn diploma te halen.

49. De docent toont wie hij is en stelt zich kwetsbaar op.
50. De docent behandelt zijn studenten met respect.
51. De docent toont interesse in zijn studenten.
52. De docent is gemakkelijk bereikbaar voor zijn studenten.
53. De docent accepteert zijn studenten zoals ze zijn.
54. De docent zorgt dat zijn studenten zich welkom voelen.
55. De docent luistert echt en empathisch naar zijn studenten.
56. De docent is zorgzaam voor zijn studenten.
57. De docent moedigt zijn studenten aan.
58. De docent maakt tijd voor informele babbels.
59. De docent heeft oog voor de meervoudige identiteit van zijn studenten.
60. De docent brengt actief verschillende perspectieven binnen in de les.
61. De docent maakt duidelijk dat iedereen van elkaar kan leren.
62. De docent maakt duidelijk dat hij ook open staat om bij te leren.
63. De docent maakt ruimte voor relevante diversiteitssensitieve thema's.
64. De docent zorgt ervoor dat we hierover in gesprek kunnen gaan.
65. De docent maakt ook ruimte voor belangrijke thema's uit de actualiteit.
66. De docent zorgt ervoor dat iedereen zichzelf kan zijn in de klas.

67. De docent zorgt ervoor dat mensen ook "anders" kunnen en mogen zijn.
68. De docent zorgt dat iedereen zijn perspectief naar voren kan schuiven.
69. De docent nodigt zijn studenten daartoe ook actief uit.
70. De docent probeert iedereen bij de les te betrekken.
71. De docent probeert studenten actief te verbinden.
72. De docent probeert te zorgen dat niemand zich uitgesloten voelt.

13.4 Effect van attitudes en vaardigheden zelfeffectiviteit

Onderstaande stellingen gaan over wat je nodig hebt om meer vertrouwen in je eigen capaciteiten te krijgen. Geef voor elke stelling aan in welke mate je het daarmee eens bent. 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. Als ik het volgende zou merken, zou ik meer vertrouwen krijgen in mijn eigen capaciteiten.

73. De docent toont wie hij is en stelt zich kwetsbaar op.
74. De docent behandelt zijn studenten met respect.
75. De docent toont interesse in zijn studenten.
76. De docent is gemakkelijk bereikbaar voor zijn studenten.
77. De docent accepteert zijn studenten zoals ze zijn.
78. De docent zorgt dat zijn studenten zich welkom voelen.
79. De docent luistert echt en empathisch naar zijn studenten.
80. De docent is zorgzaam voor zijn studenten.
81. De docent moedigt zijn studenten aan.
82. De docent maakt tijd voor informele babbels.
83. De docent heeft oog voor de meervoudige identiteit van zijn studenten.
84. De docent brengt actief verschillende perspectieven binnen in de les.
85. De docent maakt duidelijk dat iedereen van elkaar kan leren.
86. De docent maakt duidelijk dat hij ook open staat om bij te leren.
87. De docent maakt ruimte voor relevante diversiteitsensitive thema's.
88. De docent zorgt ervoor dat we hierover in gesprek kunnen gaan.
89. De docent maakt ook ruimte voor belangrijke thema's uit de actualiteit.
90. De docent zorgt ervoor dat iedereen zichzelf kan zijn in de klas.
91. De docent zorgt ervoor dat mensen ook "anders" kunnen en mogen zijn.
92. De docent zorgt dat iedereen zijn perspectief naar voren kan schuiven.
93. De docent nodigt zijn studenten daartoe ook actief uit.
94. De docent probeert iedereen bij de les te betrekken.
95. De docent probeert studenten actief te verbinden.
96. De docent probeert te zorgen dat niemand zich uitgesloten voelt.

13.5 Gepercipieerde attitudes en vaardigheden

Onderstaande stellingen gaan over hoe je de houding en het gedrag van Hakim El Faissouni hebt ervaren. Geef voor elke stelling aan in welke mate je het daarmee eens bent. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan -3 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan +3 aan. Gebruik de andere cijfers om meer genuanceerd te antwoorden. Ik heb volgende zaken opgemerkt bij Hakim.

1. Hakim toont wie hij is en stelt zich kwetsbaar op.
2. Hakim behandelt zijn studenten met respect.
3. Hakim toont interesse in zijn studenten.
4. Hakim is gemakkelijk bereikbaar voor zijn studenten.
5. Hakim accepteert zijn studenten zoals ze zijn.
6. Hakim zorgt dat zijn studenten zich welkom voelen.
7. Hakim luistert echt en empathisch naar zijn studenten.
8. Hakim is zorgzaam voor zijn studenten.
9. Hakim moedigt zijn studenten aan.
10. Hakim maakt tijd voor informele babbels.
11. Hakim heeft oog voor de meervoudige identiteit van zijn studenten.
12. Hakim brengt actief verschillende perspectieven binnen in de les.
13. Hakim maakt duidelijk dat iedereen van elkaar kan leren.
14. Hakim maakt duidelijk dat hij ook open staat om bij te leren.
15. Hakim maakt ruimte voor relevante diversiteitssensitieve thema's.
16. Hakim zorgt ervoor dat we hierover in gesprek kunnen gaan.
17. Hakim maakt ook ruimte voor belangrijke thema's uit de actualiteit.
18. Hakim zorgt ervoor dat iedereen zichzelf kan zijn in de klas.
19. Hakim zorgt ervoor dat mensen ook "anders" kunnen en mogen zijn.
20. Hakim zorgt dat iedereen zijn perspectief naar voren kan schuiven.
21. Hakim nodigt zijn studenten daartoe ook actief uit.
22. Hakim probeert iedereen bij de les te betrekken.
23. Hakim probeert studenten actief te verbinden.
24. Hakim probeert te zorgen dat niemand zich uitgesloten voelt.

13.6 Tips voor docenten

Heb je nog tips voor je docenten? Op welke manier zouden je docenten beter met jou en/of met de diversiteit in de klas omgaan? Wat kunnen zij doen zodat je je meer op je plaats zou voelen in de klas? Wat kunnen zij doen zodat jij je veiliger zou voelen om jezelf te zijn? Wat kunnen zij doen zodat je meer motivatie zou voelen om je diploma te halen? Wat kunnen zij doen zodat je meer in je eigen capaciteiten zou gaan geloven? Denk je aan iets specifiek? Deel dat dan gerust! We kunnen er alleen maar iets van leren.

14 APPENDIX 3A

Appendix 3A geeft meer details over de metingen bij de studenten in Studie 3.

14.1 Verbondenheid en veiligheid in de opleiding

Onderstaande stellingen gaan over hoe je je voelt in de opleiding Graduaat Maatschappelijk Werk. 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 de opleiding.
2. Ik voel me aangepast aan en opgenomen in de opleiding.
3. Ik heb vrienden in de opleiding waarmee ik kan praten over wat me bezighoudt.
4. Er zijn mensen in de opleiding die me helpen als ik het nodig heb.
5. Ik heb me de laatste tijd vaak eenzaam gevoeld in de opleiding.
6. Ik voel me een buitenstaander in de opleiding.
7. Ik durf mijn mening te uiten in de opleiding.
8. Ik voel me veilig om mezelf te zijn in de opleiding.
9. In de opleiding kun je gevoelige onderwerpen ter sprake brengen.
10. In de opleiding worden mensen soms afgewezen omdat ze anders zijn.
11. Ik voel me veilig om een afwijkende mening te uiten in de opleiding.
12. Ik voel me soms ongemakkelijk door de inhoud die in de opleiding aan bod komt.

14.2 Verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie

Onderstaande stellingen gaan over hoe je je voelt in de lessen sociologie. 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 de lessen sociologie.
2. Ik voel me aangepast aan en opgenomen in de lessen sociologie.
3. Ik heb vrienden in de les sociologie waarmee ik kan praten over wat me bezighoudt.
4. Er zijn mensen in de lessen sociologie die me helpen als ik het nodig heb.
5. Ik heb me de laatste tijd vaak eenzaam gevoeld in de lessen sociologie.
6. Ik voel me een buitenstaander in de lessen sociologie.
7. Ik durf mijn mening te uiten in de lessen sociologie.
8. Ik voel me veilig om mezelf te zijn in de lessen sociologie.
9. In de lessen sociologie kun je gevoelige onderwerpen ter sprake brengen.
10. In de lessen sociologie worden mensen soms afgewezen omdat ze anders zijn.
11. Ik voel me veilig om een afwijkende mening te uiten in de lessen sociologie.
12. Ik voel me soms ongemakkelijk door de inhoud die in de lessen sociologie aan bod komt.

14.3 Verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep

Onderstaande stellingen gaan over hoe je je voelt in je coachingsgroep. 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 coachingsgroep.
2. Ik voel me aangepast aan en opgenomen in mijn coachingsgroep.

3. Ik heb vrienden in mijn coachingsgroep waarmee ik kan praten over wat me bezighoudt.
4. Er zijn mensen in mijn coachingsgroep die me helpen als ik het nodig heb.
5. Ik heb me de laatste tijd vaak eenzaam gevoeld in mijn coachingsgroep.
6. Ik voel me een buitenstaander in mijn coachingsgroep.
7. Ik durf mijn mening te uiten in mijn coachingsgroep.
8. Ik voel me veilig om mezelf te zijn in mijn coachingsgroep.
9. In mijn coachingsgroep kun je gevoelige onderwerpen ter sprake brengen.
10. In mijn coachingsgroep worden mensen soms afgewezen omdat ze anders zijn.
11. Ik voel me veilig om een afwijkende mening te uiten in mijn coachingsgroep.
12. Ik voel me soms ongemakkelijk door de inhoud die aan bod komt in de coachingsgroep.

14.4 Wijzigingen in motivatie door de coaching

Met onderstaande stellingen willen we te weten komen of je je, door in coachingsgroepen te werken, meer gemotiveerd bent gaan voelen voor de opleiding Graduaat Maatschappelijk Werk. 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 in coachingsgroepen te werken...

1. ... raakte ik meer gemotiveerd voor deze opleiding.
2. ... raakte ik meer gemotiveerd om dit diploma te behalen.
3. ... raakte ik meer gemotiveerd om deze opleiding te voltooien.

14.5 Wijzigingen in zelfeffectiviteit door de coaching

Met onderstaande stellingen willen we te weten komen of je je, door in coachingsgroepen te werken, er meer in bent gaan geloven dat je kunt slagen voor de opleiding Graduaat Maatschappelijk Werk. 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 in coachingsgroepen te werken, heb ik er meer vertrouwen in gekregen...

1. ... dat ik de capaciteiten heb om deze opleiding te voltooien.
2. ... dat ik over de vaardigheden beschik die vereist zijn.
3. ... dat ik deze opleiding kan voltooien.

14.6 Gepercipieerde houding van de docent

Elke student heeft een unieke identiteit. Die wordt door veel factoren gevormd: opvoeding, woonplaats, taal, socio-economische situatie, seksuele voorkeur, gezondheid, vooropleiding, religie, etniciteit, culturele en zelfs culinaire interesses, ... Dit zorgt voor een grote diversiteit in de klas. Hoe vind je dat je docent sociologie die dit onderzoek doet (= Oscar Coppieters) hiermee omging? 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. Oscar behandelt mij met respect.
2. Oscar moedigt mij aan.
3. Oscar zorgt ervoor dat ik mij welkom voel.
4. Oscar heeft aandacht voor mij als persoon.
5. Oscar heeft aandacht voor de aanwezige diversiteit in de klas.
6. Oscar bereidt ons voor op de aanwezige diversiteit in de maatschappij.

7. Oscar is zich bewust van zijn eigen (cultureel bepaald) perspectief.
8. Oscar schenkt aandacht aan relevante diversiteitssensitieve thema's.
9. Oscar zorgt dat we hierover met elkaar in gesprek kunnen gaan.
10. Oscar zorgt ervoor dat ik mezelf kan en durf zijn in de klas.
11. Oscar zorgt dat mensen zich niet afgewezen voelen omdat ze "anders" zijn.
12. Oscar stimuleert mij om hulp te vragen aan mijn medestudenten.
13. Oscar creëert een context waarin ik mijn mening durf uiten.
14. Oscar nodigt mij uit om gevoelige onderwerpen ter sprake te brengen.
15. Oscar nodigt mij uit om ook afwijkende meningen te uiten in de klas.
16. Oscar probeert actief de studenten in de klas te verbinden.
17. Oscar merkt het op als iemand zich wat alleen voelt in de klas.
18. Oscar probeert formeel en/of informeel iedereen te betrekken.
19. Oscar is gemakkelijk aanspreekbaar buiten de les.

14.7 Gepercipieerde opvattingen van de docent

Onderstaande stellingen gaan over de opvattingen die Oscar Coppieters er volgens jou op na houdt inzake 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. Oscar lijkt te vinden dat...

1. ... enkel de Vlaamse meerderheidscultuur waardevol is.
2. ... etnisch-culturele minderheden zich aan die cultuur moeten aanpassen.
3. ... etnisch-culturele minderheden hun eigenheid mogen behouden.
4. ... studenten met en zonder migratieachtergrond dezelfde kansen krijgen.
5. ... iedereen die hard werkt gelijke kansen krijgt, ongeacht diens afkomst.
6. ... mensen als individu moeten worden behandeld (niet als leden van een groep).
7. ... iemands etnisch-culturele achtergrond gewaardeerd moet worden.
8. ... we veel kunnen leren van mensen met een andere culturele achtergrond.
9. ... multiculturaliteit een verrijking is voor de samenleving.
10. ... witte mensen uit de middenklasse hun privileges moeten beseffen.
11. ... etnisch-culturele minderheden achtergesteld worden in de maatschappij.
12. ... racisme en discriminatie actief bestreden moet worden.

14.8 Gepercipieerde houding van de coach

Er is een grote diversiteit in de klas (zie hoger). Hoe vind je dat je coach hiermee omgaat? 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. Mijn coach behandelt mij met respect.
2. Mijn coach gelooft in mij en moedigt mij aan.
3. Mijn coach zorgt ervoor dat ik mij welkom voel.
4. Mijn coach heeft aandacht voor mij als persoon.
5. Mijn coach heeft aandacht voor de aanwezige diversiteit in de klas.
6. Mijn coach bereidt ons voor op de aanwezige diversiteit in de maatschappij.
7. Mijn coach is zich bewust van zijn eigen (cultureel bepaald) perspectief.
8. Mijn coach schenkt aandacht aan relevante diversiteitssensitieve thema's.

9. Mijn coach zorgt dat we hierover met elkaar in gesprek kunnen gaan.
10. Mijn coach zorgt ervoor dat ik mezelf kan en durf zijn in de klas.
11. Mijn coach zorgt dat mensen zich niet afgewezen voelen omdat ze "anders" zijn.
12. Mijn coach stimuleert mij om hulp te vragen aan mijn medestudenten.
13. Mijn coach creëert een context waarin ik mijn mening durf uiten.
14. Mijn coach nodigt mij uit om gevoelige onderwerpen ter sprake te brengen.
15. Mijn coach nodigt mij uit om ook afwijkende meningen te uiten in de klas.
16. Mijn coach probeert actief de studenten in de klas te verbinden.
17. Mijn coach merkt het op als iemand zich wat alleen voelt in de klas.
18. Mijn coach probeert formeel en/of informeel iedereen te betrekken.
19. Mijn coach is gemakkelijk aanspreekbaar buiten de les.

14.9 Gepercipieerde opvattingen van de coach

Onderstaande stellingen gaan over de opvattingen die je coach er volgens jou op na houdt inzake 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. Mijn coach lijkt te vinden dat...

1. ... enkel de Vlaamse meerderheidscultuur waardevol is.
2. ... etnisch-culturele minderheden zich aan die cultuur moeten aanpassen.
3. ... etnisch-culturele minderheden hun eigenheid mogen behouden.
4. ... studenten met en zonder migratieachtergrond dezelfde kansen krijgen.
5. ... iedereen die hard werkt gelijke kansen krijgt, ongeacht diens afkomst.
6. ... mensen als individu moeten worden behandeld (niet als leden van een groep).
7. ... iemands etnisch-culturele achtergrond gewaardeerd moet worden.
8. ... we veel kunnen leren van mensen met een andere culturele achtergrond.
9. ... multiculturaliteit een verrijking is voor de samenleving.
10. ... witte mensen uit de middenklasse hun privileges moeten beseffen.
11. ... etnisch-culturele minderheden achtergesteld worden in de maatschappij.
12. ... racisme en discriminatie actief bestreden moet worden.

14.10 Belang van aandacht voor de actualiteit

Hoe belangrijk vind je volgende zaken? 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 ter nuance. Ik vind het belangrijk dat...

1. ... we inspraak krijgen in de opleiding (bijv. via Raad van Graduaat).
2. ... de rol van religie in maatschappelijk werk aan bod komt in de opleiding.
3. ... er maatschappelijke thema's aan bod komen in de opleiding.
4. ... er objectieve informatie gegeven wordt over hete hangijzers (bijv. roetpiet).
5. ... er objectieve informatie gegeven wordt over politiek (bijv. de verkiezingen).
6. ... er objectieve informatie gegeven wordt over geopolitieke kwesties (bijv. Palestina).
7. ... er ruimte is om te discussiëren over hete hangijzers (bijv. roetpiet).
8. ... er ruimte is om te discussiëren over politiek (bijv. de verkiezingen).
9. ... er ruimte is om te discussiëren over geopolitieke kwesties (bijv. Palestina).
10. ... er extra-curriculaire initiatieven genomen worden (bijv. een Iftar).

14.11 Belang van open les Israël-Palestina

Wat vind je ervan dat er in de opleiding een extra open les werd georganiseerd over de huidige ontwikkelingen in Palestina? 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 ter nuance.

1. Ik vind het belangrijk dat daar tijd voor gemaakt werd.
2. Ik vind het nuttig dat daar op die manier dieper op ingegaan werd.
3. Ik vind het waardevol dat daar tijd voor gemaakt werd.

Ging jij naar de open les over de huidige ontwikkelingen in Palestina?

1. Ja
2. Nee

14.12 Inzicht in etnisch-culturele diversiteit

Onderstaande stellingen gaan over de mate waarin je door het volgen van het vak Sociologie (meer) inzicht hebt gekregen in mechanismen van structureel privilege en discriminatie. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, duid dan 1 aan. Ben je het er helemaal mee eens, duid dan 7 aan. Gebruik de andere cijfers voor meer nuance. Door het volgen van het vak Sociologie heb ik ingezien dat...

1. ... iemands identiteit opgebouwd is uit verschillende assen.
2. ... iemands positie op die assen diens maatschappelijke positie beïnvloedt.
3. ... elke cliënt vanuit diens eigen bril naar "hulpverlening" kijkt.
4. ... elke maatschappelijk werker vanuit diens eigen bril naar "hulpverlening" kijkt.
5. ... ik me bewust moet zijn van discriminatie om een goed maatschappelijk werker te zijn.
6. ... ik me daartoe ook bewust moet zijn van mijn eigen privileges en/of rugzak.

Heb je door het volgen van het vak Sociologie (meer) inzicht gekregen in mechanismen van structureel privilege en discriminatie?

1. Ja
2. Nee

Wat heeft er precies voor gezorgd dat je door het volgen van het vak Sociologie (meer) inzicht hebt gekregen in mechanismen van structureel privilege en discriminatie? Vink alles aan wat volgens jou heeft bijgedragen aan dat toegenomen inzicht.

1. De theoretische inhoud van de lessen.
2. De specifieke voorbeelden die de docent gaf.
3. Het feit dat de docent die voorbeelden gaf zonder waardeoordeel.
4. Het feit dat de docent ons aanmoedigde om zelf ook voorbeelden te geven.
5. De voorbeelden die werden gegeven door mijn klasgenoten.
6. De bespreking van thema's uit de actualiteit.
7. De coaching waarin thema's uit het vak sociologie besproken werden.

14.13 Ervaren discriminatie

Hoe vaak voelde je je in de opleiding Graduaat Maatschappelijk Werk uitgelachen, onfair of vijandig behandeld, gestigmatiseerd, gestereotypeerd of gediscrimineerd omwille van volgende redenen?

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

15 APPENDIX 3B

Appendix 3B geeft meer details over de metingen bij de coaches in Studie 3.

15.1 Staan de coaches achter de nieuwe manier van werken?

Gedurende de voorbije twee jaar hebben we een aantal aanpassingen gedaan aan de opbouw van de opleiding teneinde het thema diversiteit meer gespreid aan bod te laten komen. Zo werden de persoonlijke ervaringen van studenten en maatschappelijke vraagstukken omtrent diversiteit binnen de coaching getrokken en door jullie begeleid.

1. In welke mate kun je je vinden in de nieuwe manier van werken?
2. In welke mate vind je de nieuwe manier van werken een verbetering?
3. Wat vind je een verbetering? Wat vind je een verslechtering?

15.2 Wat vonden ze van de vormingen die werden gegeven?

Afgelopen jaar volgden we met ons hele team een aantal vormingen. De eerste vorming ging over het kruispuntdenken, de tweede ging over polarisatie.

1. In welke mate vond je de eerste vorming goed?
2. In welke mate vond je de eerste vorming nuttig?
3. Wat vond je goed aan de eerste vorming?
4. Wat zou je veranderen aan de eerste vorming?
5. Wat ging je door de eerste vorming anders doen in je coaching?
6. In welke mate vond je de tweede vorming goed?
7. In welke mate vond je de tweede vorming nuttig?
8. Wat vond je goed aan de tweede vorming?
9. Wat zou je veranderen aan de tweede vorming?
10. Wat ging je door de tweede vorming anders doen in je coaching?

15.3 Wat vonden ze van de verdere omkadering?

Binnen de coaching woonden we samen met de studenten een herhalingsles over het kruispuntdenken bij in de aula om daarna in kleine groepen aan de slag te gaan rond dat thema. Daarnaast werkten we voor twee coaching-sessies een draaiboek uit.

1. In welke mate vond je de herhalingsles over het kruispuntdenken goed?
2. In welke mate vond je de herhalingsles over het kruispuntdenken nuttig?
3. Wat vond je goed aan de herhalingsles over het kruispuntdenken?
4. Wat zou je veranderen aan de herhalingsles over het kruispuntdenken?
5. Wat ging je door deze herhalingsles anders doen in je coaching?
6. In welke mate vond je de draaiboeken voor de coaching goed?
7. In welke mate vond je de draaiboeken voor de coaching nuttig?
8. Wat vond je goed aan de uitgewerkte draaiboeken?
9. Wat zou je veranderen aan deze draaiboeken?
10. Wat ging je door deze draaiboeken anders doen in je coaching?