

# **DE RELATIE TUSSEN**

# **BICULTERERE IDENTITEIT EN**

# **SCHOOLVERBONDENHEID**

EEN ONDERZOEK NAAR DE ROL VAN GEPERCIPIEERDE  
ACADEMISCHE ZELFEFFECTIVITEIT EN DIVERSITEIT

Aantal woorden: 6731

**Nathalia Janssens**

Studentennummer: 01712601

Promotor: Prof. dr. Alain Van Hiel

Begeleider: Kim Dierckx

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de  
Educatieve Master in de gedragswetenschappen

Academiejaar: 2022-2023, Educatieve Masteropleiding

## Voorwoord

Ten eerste ben ik enorm dankbaar voor mijn begeleider, Kim Dierckx. Zijn deskundigheid en hulp hebben mij bij deze masterproef, en de vorige, doorheen alles geloodst. Ik kan niet genoeg benadrukken hoezeer ik zijn geduld, flexibiliteit en behulpzaamheid apprecieer. Zijn begeleiding is van onmiskenbare waarde. Daarnaast wil ik ook mijn promotor, prof. Dr. Alain Van Hiel, bedanken voor zijn bereidheid om het promotorschap voor een tweede keer op zich te nemen, en mij terug de vrijheid te geven om biculturele individuen te onderzoeken.

Verder wil ik ook alle personen bedanken die mijn vragenlijst hebben ingevuld. Alsook iedereen die heeft geholpen bij het verspreiden van mijn vragenlijst, ik apprecieer jullie hulp ten zeerste.

Tot slot wil ik mijn zus, Cassandra, bedanken voor haar eindeloze geloof in mij; mijn mama, Rosa, voor haar liefdevolle steun en troost; mijn papa, Daniël, voor zijn onwankelbare overtuiging van mijn competentie; mijn vriend, Maurice, voor zijn onvoorwaardelijke zorg en motivatie; en mijn vriendinnen voor hun aanmoediging en onze gelukzalige momenten samen.

## Inhoudsopgave

Abstract .....	1
Inleiding.....	2
Literatuurstudie .....	3
Schoolverbondenheid .....	3
Schoolprestatie .....	4
Biculturele identiteit .....	5
Moderator voor de relatie tussen identiteit en schoolverbondenheid: raciale samenstelling ....	7
De huidige masterproef .....	8
Method.....	10
Procedure .....	10
Steekproef.....	10
Metingen.....	11
Identiteitsbeleving .....	11
Schoolverbondenheid .....	12
Gepercipieerde academische zelfeffectiviteit.....	12
Gepercipieerde diversiteit.....	13
Resultaten .....	14
Onderzoeksvraag 1 .....	14
Onderzoeksvraag 2 .....	14
Discussie.....	20
Evaluatie en interpretatie van de resultaten.....	20
Kritische evaluatie van de studie.....	21
Sterktes .....	21
Beperkingen.....	22
Implicaties van bevindingen.....	22

Conclusie .....	23
Literatuurlijst .....	24
Bijlagen .....	28
Bijlage 1. Bicultural Identity Orientation Scale .....	28
Bijlage 2. Students' Sense of School Belonging .....	29
Bijlage 3. General Academic Self-Efficacy scale .....	30
Bijlage 4. Subjective Perceived Diversity Scale .....	31

## Abstract

In deze masterproef onderzoeken we aan de hand van een kwantitatieve analyse hoe de identiteitsbeleving van biculturele individuen zich verhoudt tot schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit. Voor de identiteitsbeleving kijken we naar de identificatie met een specifieke oriëntatie van de *Bicultural Identity Orientation Scale* van Comănaru et al. (2018). Deze auteurs onderscheidden vijf verschillende oriëntaties, zijnde: de monoculturele oriëntatie, de alternerende oriëntatie, de conflicterende oriëntatie, de complementaire oriëntatie en de hybride oriëntatie. Daarnaast gingen we ook na of de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid afhankelijk is van de gepercipieerde diversiteit van de hoger onderwijsinstelling, de eigen sociale kring en de mensen waarmee men omgaat. Onze resultaten toonden aan dat de specifieke oriëntaties op zich niet gerelateerd zijn aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit. Verder stelden we vast dat de relatie tussen de conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid, alsook de relatie tussen de complementaire oriëntatie en schoolverbondenheid afhankelijk waren van de gepercipieerde diversiteit van de eigen sociale kring. Bij participanten die een matig tot sterk diverse vriendenkring rapporteerden (maar niet bij participanten die een weinig diverse vriendenkring rapporteerden) was er een negatieve significante relatie tussen de conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid. Daarentegen was er bij participanten die een matig tot weinig diverse vriendenkring rapporteerden (maar niet bij participanten die een sterk diverse vriendenkring rapporteerden) een negatieve significante relatie tussen de complementaire oriëntatie en schoolverbondenheid. Tot slot stelden we ook vast dat de relatie tussen de conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid afhankelijk is van de gepercipieerde diversiteit van de mensen waarmee men omgaat. Bij participanten die rapporteerden om te gaan met een matig tot sterk diverse vriendenkring (maar niet bij participanten die een matig tot weinig diverse vriendenkring rapporteerden) was er een negatieve significante relatie tussen de conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid.

## Inleiding

Uit cijfers van Statbel, het Belgische statistiekbureau van de federale overheid, blijkt 33,4% van de Belgische bevolking van buitenlandse herkomst te zijn of een buitenlandse nationaliteit te hebben. De afgelopen decennia is de diversiteit naar herkomst toegenomen in België. Zo zien we namelijk dat het aandeel van de Belgen met Belgische achtergrond is afgenomen van 80,5% in 2003 naar 65,5% in 2023 (Statbel, z.d.). Deze toename in diversiteit wordt echter niet weerspiegeld in onze hoger onderwijsinstellingen. We zien wel dat het aantal minderheidsstudenten in het hoger onderwijs is toegenomen, maar in het algemeen studeren er nog altijd relatief weinig minderheidsstudenten aan het hoger onderwijs (Consuegra & Cincinnato, 2020; Noppe et al., 2018; UNIA, 2018; VLIR, 2021). Er is een consensus dat academische motivatie geen puur individuele, intrapsychische toestand is, maar eerder een complex web van sociale en persoonlijke relaties. Een belangrijk element van dit complex web is de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met hun hogere onderwijsinstelling, i.e., schoolverbondenheid (Goodenow & Grady, 1993). Poeze et al. (2021) deden onderzoek naar welke factoren van belang waren voor de instroom en het slagen van hogeschoolstudenten. Uit hun resultaten bleek dat groepen studenten met een migratieachtergrond (e.g., studenten uit het Midden-Oosten) het gemiddeld genomen moeilijker hadden om zich verbonden te voelen met de hogeschool. En, belangrijk, het onderzoek toonde ook aan dat deze zelfde groepen studenten meer hinder ondervonden om zich aan te passen aan de leereisen van de hogeschool, meer persoonlijke en emotionele problemen ervaarden, minder ondersteuning vonden bij ouders en vrienden en een negatiever zelfbeeld hadden. Wat het onderzoek van Poeze et al. (2021) dus demonstreert, is dat een gebrek aan schoolverbondenheid samenhangt met een reeks negatieve schoolgerelateerde uitkomsten, en dat schoolverbondenheid dus mogelijks een belangrijke rol zou kunnen spelen in de adaptatie aan en het succes op school.

Met ons onderzoek willen we daarom dieper ingaan op de factor schoolverbondenheid. We willen nagaan of de identiteitsbeleving van een specifieke groep minderheidsstudenten (i.e., biculturele individuen, zie verder) een rol speelt in de mate van schoolverbondenheid die zij ervaren, alsook de perceptie van hun eigen kunnen om te kunnen slagen aan het hoger onderwijs (i.e., academische zelfeffectiviteit). Als laatste zullen we ook onderzoeken of de gepercipieerde diversiteit van hun school en persoonlijke omgeving de relatie tussen hun specifieke identiteitsbeleving en schoolverbondenheid zal beïnvloeden. Door de verbanden tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid uit te spitten, hoopt de huidige masterproef dus verder inzicht te verschaffen in de factoren die schoolprestaties bij studenten met een migratieachtergrond bepalen.

## Literatuurstudie

### Schoolverbondenheid

Schoolverbondenheid kan gedefinieerd worden als “de mate waarin leerlingen zich persoonlijk aanvaard, gerespecteerd en opgenomen voelen door anderen in de schoolomgeving” (Goodenow, 1993, p. 80). Het signaleert of leerlingen het gevoel hebben “ingebed te zijn in en deel uit te maken van hun gemeenschap” (Johnson et al., 2001, p. 320). De term omvat de collectieve opvattingen van leerlingen over hun gehechtheid aan school. Deze opvattingen weerspiegelen het vermogen van de school om een gevoel van verbondenheid en identificatie te creëren bij zowel leerlingen als leerkrachten (Freeman et al., 2009; Wilson, 2004). In onderzoek werd schoolverbondenheid in relatie gebracht met verschillende maatstaven voor schoolprestatie. Zo blijkt de mate van schoolverbondenheid bij hoger onderwijs studenten, zowel op klas- als schoolniveau, positief samen te hangen met academische zelfeffectiviteit en scholastische competentie (Freeman et al., 2007; Pittman & Richmond, 2007). Onderzoek bij Afro-Amerikaanse universiteitsstudenten toonde aan dat interventies gericht op het verhogen van schoolverbondenheid, positief samenhangen met hogere GPA scores (Shook & Clay, 2012; Walton & Cohen, 2011). Verder werd een sterkere mate van schoolverbondenheid geassocieerd met lagere niveaus van depressie (Anderman, 2002; Shochet & Smith, 2014) en hogere niveaus van eigenwaarde (Galliher et al., 2004).

Uit onderzoek bij minderheidsstudenten blijkt dat zij schoolverbondenheid anders ervaren (Johnson et al., 2007; Vaccaro & Newman, 2016). In veel onderzoeken wordt namelijk gerapporteerd dat zwarte studenten minder schoolverbondenheid ervaren dan hun witte medestudenten. Anyon et al. (2016a) vonden bijvoorbeeld dat Afro-Amerikaanse, inheems Amerikaanse, Aziatische, Zuid-Amerikaanse en multiraciale studenten lagere niveaus van schoolverbondenheid rapporteerden in vergelijking met witte studenten.

Kao et al. (2009) onderzochten schoolverbondenheid bij biraciale en monoraciale adolescenten. Uit hun onderzoek kwam naar voren dat biraciale Aziatisch-witte adolescenten vergelijkbare niveaus van schoolverbondenheid rapporteerden als hun monoraciale witte leeftijdsgenoten. Biraciale zwart-witte adolescenten hadden echter significant lagere niveaus van schoolverbondenheid dan de monoraciale witte adolescenten, maar hogere niveaus dan de monoraciale zwarte adolescenten. Jongeren met een gemengde minderheid afkomst (i.e., geen van beide ouders is wit; e.g., Aziatisch-zwarte studenten) rapporteerden de laagste niveaus van schoolverbondenheid.

Burke en Kao (2013) onderzochten schoolverbondenheid ook bij multiraciale adolescenten. De adolescenten werden gevraagd met welke raciale identiteit ze zich identificeerden thuis en op school (ze kregen vijf opties: wit, zwart, inheems Amerikaans,

Aziatisch en andere). Vervolgens deelden ze hun participanten op in drie categorieën: inconsistent niet-wit, wit en consistent. Participanten in de inconsistent niet-wit categorie zijn adolescenten waarvan de raciale identiteit tussen thuis en school wisselt (analoog aan de alternerende oriëntatie van Comănanu et al., 2018, zie verder). Participanten in de consistente categorie zijn adolescenten die zich thuis en op school met hetzelfde ras identificeren, hun raciale identiteit blijft stabiel in verschillende contexten. Hun onderzoek toonde aan dat zich identificeren als zwart op school mogelijks een beschermende factor kan zijn voor multiraciale zwart-witte adolescenten. Men zag namelijk dat zwart-witte adolescenten die zichzelf op school als zwart identificeerden significant meer schoolverbondenheid ervaarden dan hun multiraciale tegenhangers die zichzelf op school als wit identificeerden. Verder zag men ook dat multiraciale adolescenten met een consistente identiteit niet significant verschilden van multiraciale adolescenten met een inconsistente niet-witte identiteit op vlak van schoolverbondenheid en schoolprestatie.

Wat de bovenstaande resultaten dus consistent aantonen, is dat schoolverbondenheid co-varieert met de raciale achtergrond van studenten. Naar analogie met deze bevindingen vermoeden wij dat identificatie bij biculturele individuen (i.e., individuen die met twee verschillende culturen in contact staan) dus ook samenhangt met schoolverbondenheid. Vooraleer we dit in een hypothese gieten, bekijken we de wetenschappelijke literatuur omtrent de raciale achtergrond van bi- en multiculturele individuen en hun schoolprestaties.

### **Schoolprestatie**

De schoolprestatie van studenten kan op verschillende manieren gemeten worden. Eén van de veel voorkomende maatstaven in onderzoek is de *Grade Point Average* (GPA). De GPA vormt het gemiddelde van de scores van een student voor een bepaalde periode. Dit gebeurt meestal op een schaal van 1 tot 4.0, waarbij 4.0 het beste is (Cambridge University Press, z.d.). Harris en Thomas (2002) voerden een studie uit over de schoolprestatie van multiraciale adolescenten en stelden vast dat er significante verschillen zijn in GPA tussen verschillende raciale groepen. Zo was de GPA van biraciale zwart-witte adolescenten significant hoger dan de GPA van de monoraciale zwarte adolescenten, maar niet significant verschillend van de GPA van de monoraciale witte adolescenten. De GPA van biraciale Aziatisch-witte adolescenten was echter significant lager dan dat van zowel monoraciale witte als monoraciale Aziatische adolescenten. Kao et al. (2009) bevonden ook dat jongeren met een gemengde minderheid afkomst (e.g., Aziatisch-zwarte studenten) niet beter presteerden dan beide minderheidsgroepen (in dit voorbeeld dus de Aziatische studenten en de zwarte studenten) en de laagste GPA scores hadden. Bij het onderzoek van Burke en Kao (2013) rapporteerden de multiraciale studenten zelf hun GPA score. Hierbij zag men dat multiraciale zwart-witte en Aziatisch-witte adolescenten die zich als wit identificeerden significant lagere GPA scores rapporteerden dan de zwart-witte en



Aziatisch-witte adolescenten die zich als zwart of Aziatisch identificeerden. Wat de bovenstaande resultaten dus consistent aantonen, is dat schoolprestaties – net als schoolverbondenheid – covariëren met de raciale achtergrond van studenten. Naar analogie met deze bevindingen vermoeden wij dat identificatie bij biculturele individuen dus ook samenhangt met schoolprestaties, en op basis daarvan postuleren we dus onze eerste hypothese, H1: Identificatie bij biculturele individuen is gerelateerd aan schoolverbondenheid en schoolprestaties.

### **Biculturele identiteit**

Zoals hierboven beschreven, verwachten we in de huidige masterproef dus een relatie te vinden tussen hoe biculturele individuen zich identificeren en hun schoolverbondenheid en schoolse prestaties. Om deze verwachting nader toe te lichten, introduceren we hier het begrip “biculturele identiteit”.

De term bicultural verwijst naar twee culturen. Volgens LaFromboise et al. (1993) kunnen biculturals gedefinieerd worden als individuen die zich navigeren tussen twee culturen. De identiteitsbeleving van biculturals kan zich op verschillende manieren uiten. Veel van de beperkingen van voorgaande theorieën hebben te maken met het feit dat identiteit niet alomvattend werd beschouwd. Men onderzocht vaak één mogelijke identiteitsbeleving in plaats van de verschillende soorten identiteitsbelevingen geïntegreerd te bestuderen (Benet-Martínez et al., 2002; Boski, 2008).

Een theorie die wel naar meerdere facetten van de biculturele identiteitsbeleving kijkt, is de *Bicultural Identity Orientation Scale* (BIOS) van Comănanu et al. (2018). Voor onze studie zullen we deze schaal hanteren. De BIOS werd ontwikkeld op basis van voorgaande literatuur en focusgroep interviews bij 300 biculturele jongvolwassenen. Er kwamen vijf oriëntaties uit het onderzoek naar voren: een monoculturele oriëntatie, een alternerende oriëntatie, een conflicterende oriëntatie, een complementaire oriëntatie en een hybride oriëntatie. Personen die zich met de eerste oriëntatie identificeren, de monoculturele oriëntatie, zijn loyaal aan één culturele groep en verkiezen deze boven de andere cultuur. De tweede oriëntatie is de alternerende oriëntatie. Hun identiteit wisselt af, alterneert, naargelang de omstandigheden en betrokken personen. Afhankelijk van de context zullen ze zich gedragen volgens de normen van één van beide culturen. Als derde vonden ze de conflicterende oriëntatie. Identificatie met deze oriëntatie gaat gepaard met een gevoel van onbehagen en onrust door het behoren tot twee etnische groepen. Personen die zich met de vierde oriëntatie identificeren, de complementaire oriëntatie, beschouwen hun twee culturen, hoewel verschillend, als verenigbaar en complementair. Als vijfde en laatste kunnen biculturele personen zich identificeren met de hybride oriëntatie. Zij beschouwen hun twee culturen als een geïntegreerde combinatie, een hybride, van beide culturen.

Identificatie met deze oriëntatie gaat gepaard met blijdschap om deel uit te maken van de gemengde culturele groep.

Volgens Vaccaro en Newman (2016) heeft de sociale identiteit, waaronder ras/ethniciteit, een invloed op de mate van schoolverbondenheid. Voorgaande studies hielden weinig tot geen rekening met deze verschillen tussen studenten waardoor schoolverbondenheid werd gezien als een concept dat door iedereen op dezelfde manier ervaren werd. In de huidige masterproef, echter, argumenteren we dat biculturele identiteit op verschillende manieren kan samenhangen met schoolverbondenheid en schoolprestaties. We vermoeden dat identificatie met een monoculturele en een conflicterende oriëntatie negatief gerelateerd zal zijn aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit (Hypothese 1a en 1c). Daarnaast vermoeden we dat identificatie met een alternerende, complementaire en hybride oriëntatie positief gerelateerd zal zijn aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit (Hypothese 1b, 1d en 1e). Omwille van beperkt onderzoek naar de relatie tussen identificatie met een specifieke oriëntatie en schoolverbondenheid en schoolprestatie, baseren we ons voornamelijk op voorgaand onderzoek naar de relatie met subjectief welbevinden. Uit voorgaand onderzoek naar identiteitsbeleving bij multiculturele individuen werden de monoculturele, alternerende en conflicterende oriëntatie negatief gerelateerd aan subjectief welbevinden, terwijl de complementaire en hybride oriëntatie positief gerelateerd werden aan subjectief welbevinden (Ward & Kus, 2011; Ward et al., 2018; Yampolsky et al., 2013; Yampolsky & Amiot, 2016). Zoals eerder vermeld, wees het onderzoek van Burke en Kao (2013) aan dat multiraciale adolescenten met een consistente identiteit niet significant verschillen van multiraciale adolescenten met een inconsistente niet-witte identiteit (analoog aan de alternerende oriëntatie van Comănanu et al., 2018) op vlak van schoolverbondenheid en schoolprestatie. Op basis van deze bevinding verwachten we dus voor de alternerende oriëntatie een positieve relatie in tegenstelling tot wat eerder onderzoek naar subjectief welbevinden aanwees.

- Hypothese 1a: De identificatie met een monoculturele oriëntatie relateert negatief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
- Hypothese 1b: De identificatie met een alternerende oriëntatie relateert positief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
- Hypothese 1c: De identificatie met een conflicterende oriëntatie relateert negatief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
- Hypothese 1d: De identificatie met een complementaire oriëntatie relateert positief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
- Hypothese 1e: De identificatie met een hybride oriëntatie relateert positief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.

### **Moderator voor de relatie tussen identiteit en schoolverbondenheid: raciale samenstelling**

Verder vermoeden we dat de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid gemodereerd zal worden door de gepercipieerde diversiteit (H2). In het volgende onderdeel bekijken we dan ook de wetenschappelijke evidentie met betrekking tot deze potentiële moderator.

Uit het onderzoek van Gummadam et al. (2016) kwam naar voren dat een sterke verbondenheid met de eigen etnische groep, de gevoelens van schoolverbondenheid versterkte voor studenten die deel uitmaakten van een onderwijsinstelling die voornamelijk uit witte studenten bestaat. Ander onderzoek bij Zuid-Amerikaanse studenten in universiteiten waar voornamelijk witte studenten studeren, toonde aan dat zij meer schoolverbondenheid ervaarden wanneer ze sociaal contact onderhielden met externe gemeenschappen waar zij al (voor de start van het academiejaar) vertrouwd mee waren (Hurtado & Carter, 1997).

Burke en Kao (2013) onderzochten ook de modererende rol die de raciale samenstelling van de school kan spelen in de relatie tussen de raciale achtergrond van leerlingen en schoolverbondenheid. De raciale samenstelling van de school werd in deze studie ingedeeld in vier categorieën naargelang de hoeveelheid witte studenten (0%, 1–66%, 67–93%, 94–100%). Multiraciale zwart/witte en Aziatisch/witte adolescenten die naar scholen gingen met leerlingen die voor 0% uit witte studenten bestond, ervaarden significant minder schoolverbondenheid. Diezelfde adolescenten (zwart/witte en Aziatisch/witte adolescenten) hadden meer dan vier keer zoveel kans om zich als wit te identificeren wanneer ze naar een school gingen die uit 94–100% witte studenten bestond, dan adolescenten die naar scholen gingen die uit 1–66% witte studenten bestond. De raciale samenstelling beïnvloedde dus de identificatie van multiraciale adolescenten, en de raciale achtergrond en identificatie van studenten bepaalden gezamenlijk de gerapporteerde schoolverbondenheid.

Ander onderzoek bij witte en Zuid-Amerikaanse studenten toonde aan dat minderheidsstudenten die omgingen met studenten met een andere etnische achtergrond een sterk gevoel van schoolverbondenheid rapporteerden. De Zuid-Amerikaanse studenten rapporteerden een lager gevoel van schoolverbondenheid dan de witte studenten. Echter, wanneer men rapporteerde om te gaan met andere minderheidsstudenten, rapporteerden beide groepen een hoger gevoel van schoolverbondenheid. Dit positieve effect was groter voor de Zuid-Amerikaanse studenten dan de witte studenten (Strayhorn, 2008).

Uit deze resultaten kunnen we dus afleiden dat de relatie tussen identificatie en schoolprestaties – en schoolverbondenheid – bij bi- (en multi-) culturele individuen afhankelijk is van de diversiteit van de school waar zij les volgen en van de diversiteit van andere personen waar ze mee omgaan. Met deze bevinding in het achterhoofd formuleren wij onze tweede (en laatste) hypothese, H2: De relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid bij biculturele individuen is gerelateerd aan (gepercipieerde) diversiteit.

## **De huidige masterproef**

In ons onderzoek willen we nagaan op welke manier de identiteitsbeleving bij biculturele individuen, die momenteel aan het hoger onderwijs studeren, gerelateerd is aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit. Daarnaast willen we nagaan of gepercipieerde diversiteit een modererende variabele is, in andere woorden of deze variabele de richting en/of sterkte van het verband tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid zal beïnvloeden. Hieronder geven we een overzicht van onze onderzoeksvragen en hypotheses.

Onderzoeksvraag 1: Hoe verhoudt identificatie met een specifieke oriëntatie zich tot schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit?

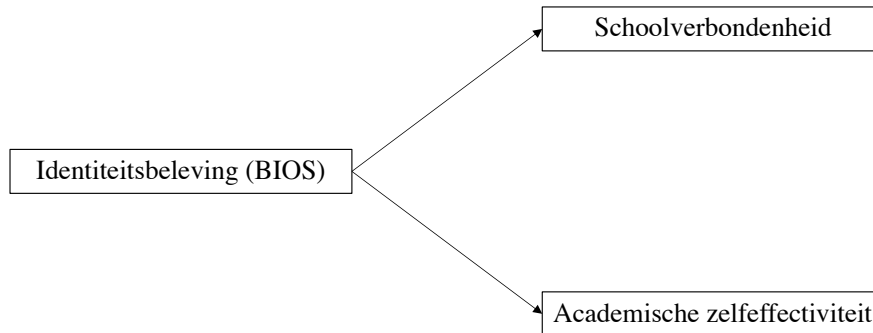
- Hypothese 1 (H1): Identificatie bij biculturele individuen is gerelateerd aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit (zie Figuur 1).
  - Hypothese 1a: De identificatie met een monoculturele oriëntatie relateert negatief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
  - Hypothese 1b: De identificatie met een alternerende oriëntatie relateert positief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
  - Hypothese 1c: De identificatie met een conflicterende oriëntatie relateert negatief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
  - Hypothese 1d: De identificatie met een complementaire oriëntatie relateert positief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.
  - Hypothese 1e: De identificatie met een hybride oriëntatie relateert positief aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit.

Onderzoeksvraag 2: Wat is de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid?

- Hypothese 2 (H2): De relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid wordt gemodereerd door gepercipieerde diversiteit (zie Figuur 2).

## **Figuur 1**

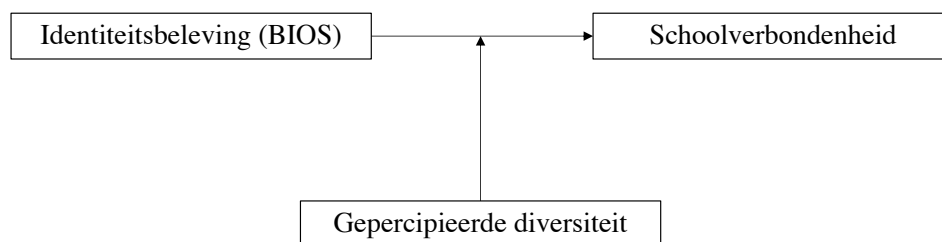
*Overzicht van de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit*



*Noot.* Identiteitsbeleving (BIOS) = monoculturele oriëntatie, alternerende oriëntatie, conflicterende oriëntatie, complementaire oriëntatie en hybride oriëntatie.

## **Figuur 2**

*Overzicht moderatiemodel van de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid*



*Noot.* Identiteitsbeleving (BIOS) = monoculturele oriëntatie, alternerende oriëntatie, conflicterende oriëntatie, complementaire oriëntatie en hybride oriëntatie. Gepercipieerde diversiteit = gepercipieerde diversiteit van de hoger onderwijsinstelling, gepercipieerde diversiteit van de sociale kring en gepercipieerde diversiteit van de mensen waarmee men omgaat.

## Methode

### Procedure

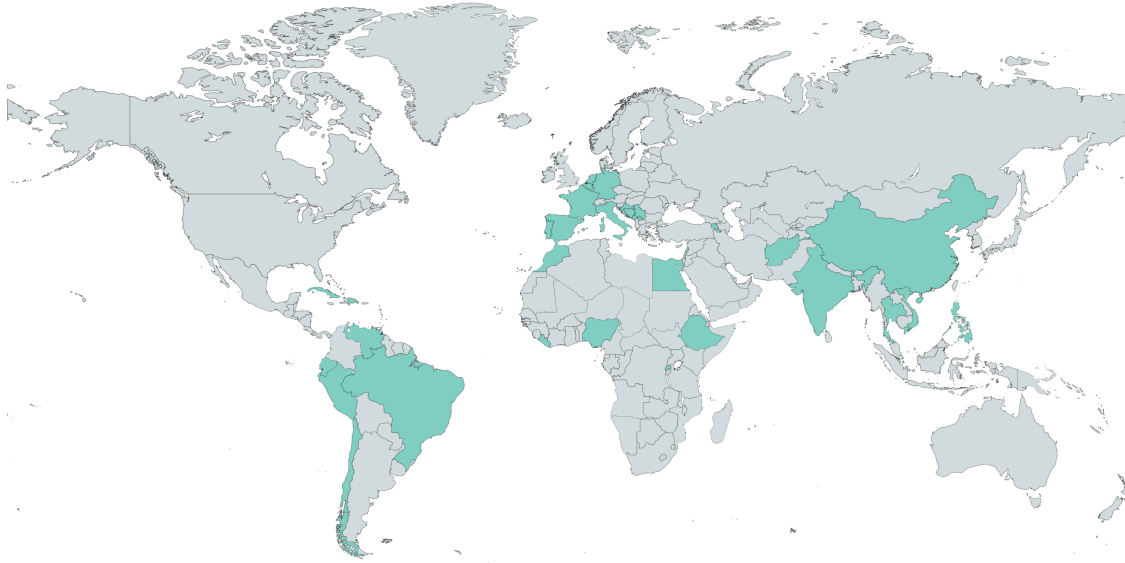
De proefpersonen werden gerekruteerd uit de kenniskring van de auteur via privéberichten op sociale media. Via *snowball sampling* werd de vragenlijst verder verspreid naar andere biculturele individuen. De vrijblijvendheid van de deelname en anonimiteit werden hierbij steeds gegarandeerd.

### Steekproef

Onze vragenlijst werd in totaal ingevuld door 61 personen. Er waren 45 vrouwen (73.8%) en 16 mannen (26.2%). De gemiddelde leeftijd was 22.79 ( $SD = 2.11$ ). De participanten werden gevraagd hun sociale economische status (SES) te schetsen op basis van de vraag “In vergelijking met alle Belgen, waar zou je je gezin plaatsen op de volgende schaal rond levensstandaard?” Vijf personen meldden iets lager (antwoordoptie 3, 8.2%), 28 personen meldden gemiddeld (antwoordoptie 4, 45.9%), 22 personen meldden iets hoger (antwoordoptie 5, 36.1%), 3 personen meldden tamelijk hoog (antwoordoptie 6, 4.9%) en 3 personen meldden extreem hoog (antwoordoptie 7, 4.9%). Eén persoon geeft aan moeite te hebben om rond te komen aan het eind van de maand. Het gemiddelde voor de politieke voorkeur bedraagt 2.79 ( $SD = 1.10$ ). Deze werd gescoord op een 7-puntslikertschaal gaande van 1 = “uiterst links” tot 7 = “uiterst rechts”. Wat betreft religie of levensbeschouwing geeft de meerderheid van de participanten (26.2%) aan te geloven in het christendom (katholiek) (24.6% islam; 23% zonder religie; 11.5% christendom (protestantisme); 6.6% vrijzinnig/atheïsme; 6.6% andere en 1.6% christendom (orthodoxie)). De participanten gaven hun huidige of laatst afgewerkte studieniveau aan: 1 persoon lager onderwijs (1.6%), 28 personen secundair onderwijs (45.9%), 24 personen hoger onderwijs: bachelor (39.3%) en 8 personen hoger onderwijs: master (13.1%). Daarnaast gaven ze ook aan of ze momenteel aan de hogeschool (48.3%) of universiteit (51.7%) studeren. Het geboorteland van de participanten was grotendeels België (80.3%) met kleinere aantallen uit Afghanistan, Brazilië, Cuba, Dominicaanse Republiek, Ecuador, Libanon, Marokko, Nederland en Thailand. Het geboorteland van de moeders van de participanten is grotendeels België (26.2%). Andere landen waren Peru (14.8%) en Marokko (8.2%) met kleinere aantallen uit Afghanistan, Armenië, Bosnië, Brazilië, Chili, China, Cuba, Dominicaanse Republiek, Duitsland, Ecuador, India, Italië, Kosovo, Libanon, Nederland, Nigeria, Rwanda, Spanje, Thailand, Tsjetsjenië, Venezuela en Vietnam. Het geboorteland van de vaders was grotendeels België (36.1%) en Marokko (16.4%) met kleinere aantallen uit Afghanistan, Bosnië, Chili, China, Dominicaanse Republiek, Duitsland, Ecuador, Egypte, Ethiopië, Filipijnen, Frankrijk, Joegoslavië, Kosovo, Kroatië, Liberia, Nederland, Portugal en Tsjetsjenië. Figuur 3 laat een overzicht zien van deze landen.

### Figuur 3

#### Overzicht geboortelanden ouders



*Noot.*  $N = 6$  Afrikaanse landen,  $9$  Aziatische landen,  $11$  Europese landen en  $2$  Noord-Amerikaanse landen en  $5$  Zuid-Amerikaanse landen, totaal  $N = 33$  landen.

### Metingen

#### *Identiteitsbeleving*

Voor de meting van de identiteitsbeleving werd een Nederlandse vertaling gebruikt van tien items van de *Bicultural Identity Orientation Scale* van Comănanu et al. (2018) (zie Bijlage 1). De BIOS bestaat oorspronkelijk uit 20 items en deelt de identiteitsbeleving van biculturele individuen op in vijf onderling gerelateerde oriëntaties: monocultureel, alternerend, conflict, complementair en hybride. Op basis van het onderzoek van Janssens et al. (2022) werden voor elke oriëntatie de twee items met de hoogste betrouwbaarheid geselecteerd. Deze tien items werden gescoord op een 5-puntslikertschaal gaande van 1 = “volledig oneens” tot 5 = “volledig eens”. Een voorbeelditem voor de monoculturele oriëntatie is “Ik vind dat biracials een keuze moeten maken tot welke etnisch-culturele groep ze behoren.” Een voorbeelditem voor de alternerende oriëntatie is “Mijn etnisch-culturele identiteit varieert naargelang de persoon waar ik bij ben.” Een voorbeelditem voor de conflicterende oriëntatie is “Soms ben ik in de war over mijn etnisch-culturele identiteit.” Een van de items voor de complementaire oriëntatie is “Hoewel ze verschillend zijn, gaan de twee etnisch-culturele groepen waartoe ik behoor goed samen.” Een voorbeelditem van de laatste subdimensie, i.e., de hybride oriëntatie is “Ik heb het gevoel dat mijn identiteit een mengeling is van twee etnische culturen.” Tabel 1 geeft een volledig overzicht van de interne consistentie van de vijf subschalen, alsook de gemiddeldes en standaarddeviaties (*SDs*).

**Tabel 1***Descriptieve gegevens Identiteitsbeleving*

Oriëntatie	$\alpha$	$M$	$SD$	$N$
Mono	.86	2.41	1.21	2
Alter	.78	3.19	.92	2
Conflict	.64	2.75	1.01	2
Comp	.79	3.30	.95	2
Hybrid	.65	3.56	.86	2

*Noot.* Mono = monoculturele oriëntatie, Alter = alternerende oriëntatie, Conflict = conflicterende oriëntatie, Comp = complementaire oriëntatie, Hybrid = hybride oriëntatie.

### ***Schoolverbondenheid***

Dit concept werd gemeten aan de hand van de *Students' Sense of School Belonging* (SSB) schaal van Martin et al. (2017) (zie Bijlage 2). De SSB schaal meet de mate waarin studenten zich verbonden voelen met hun schoolomgeving -en gemeenschap, de mate waarin zij zich gewaardeerd en ondersteund voelen door de school. De schaal werd ontwikkeld door middel van exploratieve en bevestigende factoranalyses en bestaat uit vijf items. Deze items werden gescoord op een 5-puntslikerschaal gaande van 1 = ‘volledig oneens’ tot 5 = ‘volledig eens’. Een voorbeelditem van de SSB is ‘Ik voel me veilig als ik op school ben.’ De interne consistentie bedraagt  $\alpha = .79$ ,  $M = 3.74$ ,  $SD = .61$ .

### ***Gepercipieerde academische zelfeffectiviteit***

Voor dit concept werd gebruik gemaakt van de *General Academic Self-Efficacy scale* van Nielsen. General academic self-efficacy verwijst naar het globale geloof van studenten in hun vermogen om verschillende academische uitdagingen op de universiteit aan te kunnen. We maken hier de overstap van schoolprestatie naar zelfgerapporteerde schoolprestatie. Het is namelijk moeilijk om objectieve gegevens te verzamelen (e.g., resultaten op examens afgenomen in het eerste semester). Daarnaast is gepercipieerde academische zelfeffectiviteit ook een essentieel antecedent van welzijn en academische prestaties (Nielsen et al., 2018). We zijn voor onze vragenlijst voor de verkorte versie gegaan die uit vijf items bestaat (Van Zyl et al., 2022b) (zie Bijlage 3). Deze vijf items werden gescoord op een 5-puntslikerschaal gaande van 1 = ‘volledig oneens’ tot 5 = ‘volledig eens’. Een voorbeelditem van deze schaal is ‘Ik slaag er meestal in om moeilijke academische problemen op te lossen als ik hard genoeg mijn best doe.’ De interne consistentie bedraagt  $\alpha = .64$ ,  $M = 3.97$ ,  $SD = .53$ .



### ***Gepercipieerde diversiteit***

Voor het meten van dit concept maakten we gebruik van de *Subjective Perceived Diversity Scale* (SPDS) van Semyonov (2004). Deze schaal meet de subjectieve perceptie van diversiteit van een individu in hun omgeving en bestaat oorspronkelijk uit twaalf items. Voor onze vragenlijst selecteerden we drie items uit de SPDS (zie Bijlage 4). Het eerste item, GD1, betreft de gepercipieerde diversiteit die de participant heeft van zijn/haar hoger onderwijsinstelling. Ons tweede item, GD2, betreft de gepercipieerde diversiteit die de participant heeft van zijn/haar eigen sociale kring. Ons derde item, GD3, betreft de gepercipieerde diversiteit die de participant heeft van de mensen waar hij/zij mee omgaat. Voor onze analyses hebben we ervoor gekozen om deze drie items afzonderlijk te bekijken, en niet tezamen als schaal. De items werden gescoord op een 5-puntslikertschaal gaande van 1 = “helemaal niet divers” tot 5 = “zeer divers”. Een voorbeelditem van deze schaal is “Hoe divers zijn de etnische of raciale groepen op uw hogeschool / universiteit?”

## Resultaten

Als eerste zullen we aan de hand van een correlatietabel kijken naar de resultaten voor onze eerste onderzoeksvraag: “Hoe verhoudt identificatie met een specifieke oriëntatie zich tot schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit?”. Vervolgens zullen we aan de hand van lineaire regressies nagaan of de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid wordt gemodereerd door gepercipieerde diversiteit. Alle analyses werden uitgevoerd in R (R core team, 2023).

### Onderzoeksvraag 1

Tabel 2 geeft de correlaties weer tussen de doelvariabelen. Er werden geen significante relaties gevonden tussen identiteitsbeleving (voor geen enkele oriëntatie) en schoolverbondenheid (alle  $r_s < |.111|$ , alle  $p_s > 0.317$ ). Daarnaast werd er ook geen significante relatie gevonden tussen identiteitsbeleving en gepercipieerde academische zelfeffectiviteit (alle  $r_s < |.211|$ , alle  $p_s > .103$ ).

### Onderzoeksvraag 2

Om H2 te testen, voerden we een reeks moderatie-analyses uit. Voor iedere combinatie van identiteitsbelevingsvariabele (monocultureel, alternerend, conflict, compatibel, hybride) X gepercipieerde diversiteitsvariabele (geoperationaliseerd als GD1, GD2, GD3) berekenden we namelijk een individueel lineair regressiemodel, waarin we, naast het hoofdeffect van de relevante predictoren, ook een interactieterm toevoegden. GD1 peilt naar de diversiteit van de hoger onderwijsinstelling. GD2 peilt naar de diversiteit van de sociale kring van de participanten. GD3 peilt naar de diversiteit van de mensen waar de participanten mee omgaan. Voor het lineaire regressiemodel waarin we bijvoorbeeld de relatie tussen identificatie met de monoculturele identiteit, gepercipieerde diversiteit (GD1) en schoolverbondenheid nagingen, namen we zowel twee termen op die de respectievelijke hoofdeffecten van die variabelen voorstelden, zowel als een monoculturele identiteit X GD1 interactieterm. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in Tabel 3. Zoals kan afgeleid worden uit deze tabel, leverden deze analyses drie interactie-effecten op. Een visualisatie van deze effecten kan men terugvinden in de onderstaande figuren (Figuur 4, 5 en 6). Onze analyses leverden significante conflicterende identiteit X GD2 en complementaire identiteit X GD2 interacties op (beide  $b_s > |.151|$ , beide  $p$ -waarden  $< .022$ ), alsook een significante conflicterende identiteit X GD3 interactie ( $b = -0.16$ ,  $p = .012$ ). Om deze interacties verder te onderzoeken voerden we follow-up *simple slopes* analyses uit. Specifiek berekenden we de relatie tussen deze identiteitsbelevingsvariabelen (bijvoorbeeld de conflicterende identiteit) en schoolverbondenheid voor participanten die een lage gepercipieerde diversiteit (GD2) rapporteerden (i.e.,  $M - 1 SD = 2.23$ ), voor participanten die een gemiddelde

gepercipieerde diversiteit (GD2) rapporteerden (i.e.,  $M = 3.38$ ), en voor participanten die een hoge gepercipieerde diversiteit (GD2) rapporteerden (i.e.,  $M + 1 SD = 4.52$ ).

De resultaten van deze analyses gaven aan dat, voor participanten die lage waarden van gepercipieerde diversiteit (GD2, i.e., 2.23) rapporteerden, er geen significante relatie was tussen identificatie met de conflicterende identiteit en schoolverbondenheid ( $b = -0.02$ ,  $SE = 0.09$ ,  $p = .844$ ). Echter, voor participanten die medium (i.e., 3.38) en hoge (i.e., 4.52) waarden van gepercipieerde diversiteit (GD2) rapporteerden, was er een significante en negatieve relatie tussen identificatie met de conflicterende identiteit en schoolverbondenheid ( $b = -0.17$ ,  $SE = 0.06$ ,  $p = .009$  en  $b = -0.33$ ,  $SE = 0.08$ ,  $p < .001$  respectievelijk). Verder zagen we voor participanten die lage en medium waarden van gepercipieerde diversiteit (GD2, i.e., 2.23) rapporteerden, een significante en negatieve relatie tussen identificatie met de complementaire identiteit en schoolverbondenheid ( $b = -0.30$ ,  $SE = 0.08$ ,  $p < .001$  respectievelijk en  $b = -0.15$ ,  $SE = 0.07$ ,  $p = .025$ ). Voor participanten die lage waarden van gepercipieerde diversiteit (GD2) rapporteerden, was er geen significante relatie tussen identificatie met de complementaire identiteit en schoolverbondenheid ( $b = -0.00$ ,  $SE = 0.10$ ,  $p = .968$ ). Tot slot zagen we voor participanten die lage waarden van gepercipieerde diversiteit (GD3, i.e., 2.34) rapporteerden, geen significante relatie tussen identificatie met de conflicterende identiteit en schoolverbondenheid ( $b = -0.00$ ,  $SE = 0.10$ ,  $p = .968$ ). We zagen wel dat er voor participanten die medium (i.e., 3.46) en hoge (i.e., 4.58) waarden van gepercipieerde diversiteit (GD3) rapporteerden, een significante en negatieve relatie tussen identificatie met de conflicterende identiteit en schoolverbondenheid ( $b = -0.13$ ,  $SE = 0.07$ ,  $p = .002$  en  $b = -0.29$ ,  $SE = 0.09$ ,  $p = .002$ ).

**Tabel 2**

*Gemiddelden, standaardafwijkingen en correlaties met betrouwbaarheidsintervallen*

Variable	Mono	Alter	Conflict	Comp	Hybrid	SVB	GAZ	GD1	GD2
Mono									
Alter	.18 [-.07, .41]								
Conflict	.10 [-.15, .33]	.09 [-.16, .32]							
Comp	-.04 [-.29, .20]	.01 [-.23, .26]	-.44** [-.62, -.22]						
Hybrid	.05 [-.19, .30]	.18 [-.07, .40]	.20 [-.05, .43]	-.10 [-.34, .15]					
SVB	.07 [-.18, .31]	.02 [-.23, .26]	.11 [-.14, .35]	-.13 [-.36, .12]	.10 [-.15, .33]				
AZ	.03 [-.21, .28]	.15 [-.10, .38]	.21 [-.04, .43]	-.17 [-.40, .07]	.10 [-.15, .34]	.36** [.12, .55]			
GD1	.22 [-.04, .44]	.08 [-.17, .33]	-.11 [-.35, .15]	.28* [.03, .50]	.20 [-.05, .43]	-.07 [-.32, .19]	-.01 [-.26, .24]		
GD2	.14 [-.12, .38]	.13 [-.13, .37]	.03 [-.22, .28]	.15 [-.11, .39]	.14 [-.11, .38]	-.34** [-.55, -.10]	.07 [-.19, .31]	.30* [.05, .51]	
GD3	.06 [-.20, .30]	.09 [-.17, .33]	.01 [-.24, .27]	.13 [-.12, .37]	.17 [-.09, .40]	-.24 [-.46, .01]	.21 [-.05, .44]	.30* [.05, .51]	.88** [.81, .93]

*Note.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ . Waarden tussen vierkante haken geven het 95%-betrouwbaarheidsinterval voor elke correlatie aan. Mono = monoculturele oriëntatie, Alter = alternerende oriëntatie, Conflict = conflicterende oriëntatie, Comp = complementaire oriëntatie, Hybrid = hybride oriëntatie. SVB = schoolverbondenheid. AZ = academische zelfeffectiviteit. GD = gepercipieerde diversiteit.  $N = 6$ .

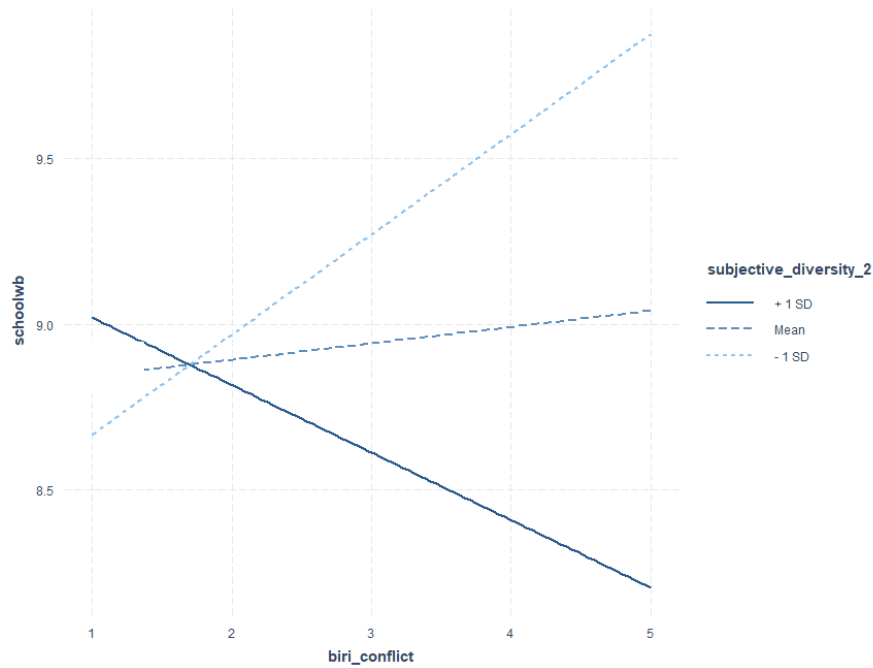
**Tabel 3***Moderatie-analyses identiteitsbeleving, schoolverbondenheid en gepercipieerde diversiteit*

	Estimate	SE	95% CI		p
			LL	UL	
Mono*GD1	.01	.07	-.132	.158	.857
Alter*GD1	-.10	.07	-.239	.047	.183
Conflict*GD1	.07	.07	-.073	.214	.329
Comp*GD1	.06	.08	-.098	.216	.455
Hybrid*GD1	.02	.07	-.121	.163	.768
Mono*GD2	-.04	.06	-.157	.073	.469
Alter*GD2	-.10	.08	-.259	.049	.179
Conflict*GD2	-.16	.06	-.277	-.034	<b>.013*</b>
Comp*GD2	.16	.07	.025	.297	<b>.021*</b>
Hybrid*GD2	-.05	.07	-.185	.083	.453
Mono*GD3	-.01	.06	-.138	.118	.878
Alter*GD3	-.07	.08	-.230	.089	.383
Conflict*GD3	-.16	.06	-.287	-.037	<b>.012*</b>
Comp*GD3	.14	.07	-.003	.277	.056
Hybrid*GD3	-.04	.07	-.176	.099	.579

*Noot.* CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit. \* p < .05. Mono = monoculturele oriëntatie, Alter = alternerende oriëntatie, Conflict = conflicterende oriëntatie, Comp = complementaire oriëntatie, Hybrid = hybride oriëntatie. GD = gepercipieerde diversiteit.

**Figuur 4**

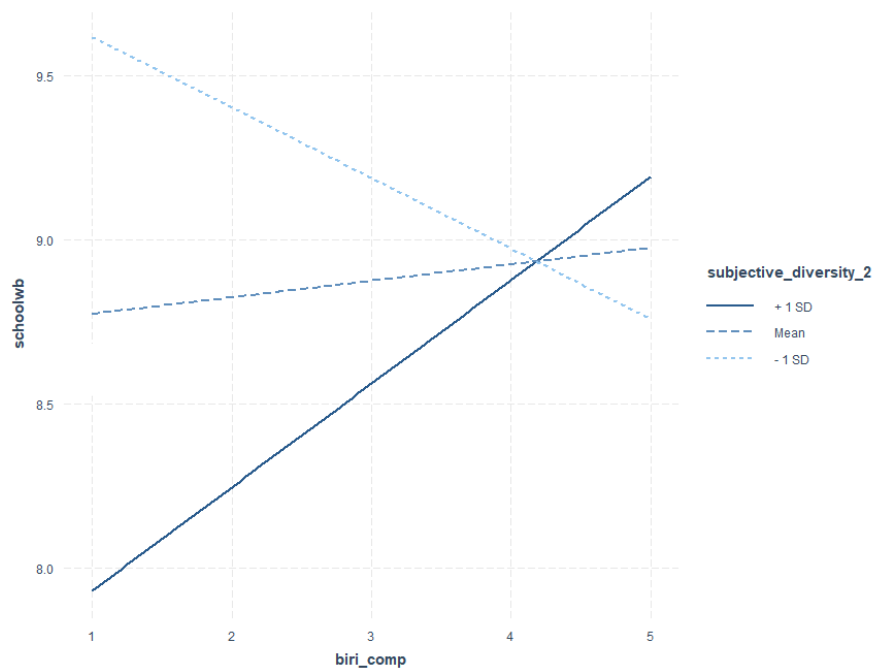
*Interactie-effect 1*



*Noot.* Biring\_conflict = conflicterende oriëntatie, schoolwb = schoolverbondenheid, subjective\_diversity\_2 = gepercipieerde diversiteit van de sociale kring.

**Figuur 5**

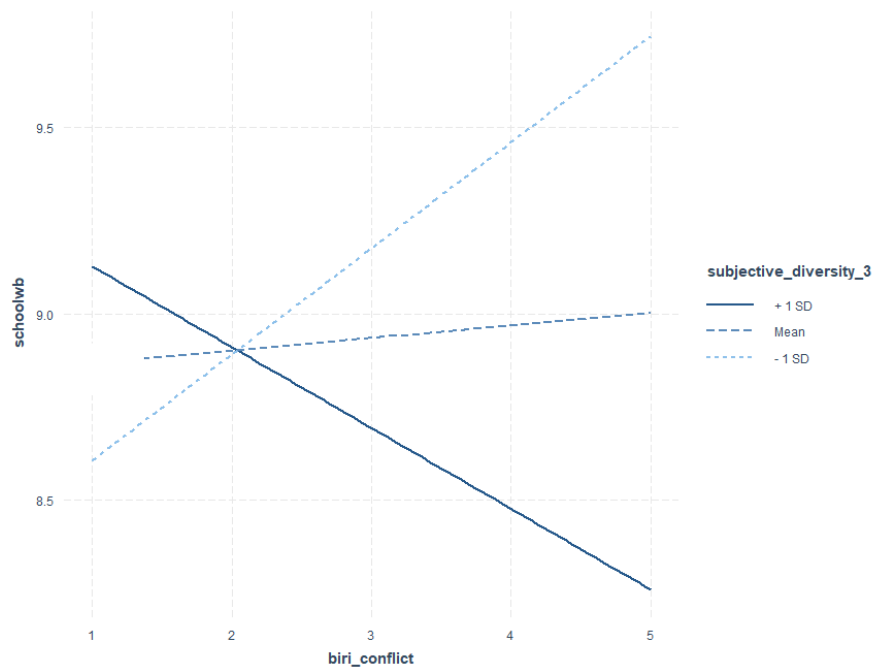
*Interactie-effect 2*



*Noot.* Biring\_comp = complementaire oriëntatie, schoolwb = schoolverbondenheid, subjective\_diversity\_2 = gepercipieerde diversiteit van de sociale kring.

## Figuur 6

### Interactie-effect 3



*Noot.* Biri\_conflict = conflicterende oriëntatie, schoolwb = schoolverbondenheid, subjective\_diversity\_3 = gepercipieerde diversiteit van de mensen waarmee men omgaat.

## Discussie

Met deze masterproef onderzochten we hoe de identiteitsbeleving bij biculturele individuen en schoolverbondenheid met elkaar verbonden zijn. Ten eerste onderzochten we of de specifieke identiteitsbeleving van biculturele studenten, die werd gemeten aan de hand van de *Bicultural Identity Orientation Scale*, gerelateerd was aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit. De BIOS maakt het onderscheid tussen vijf verschillende oriëntaties (monoculturele oriëntatie, alternerende oriëntatie, conflicterende oriëntatie, complementaire oriëntatie en hybride oriëntatie). Geen enkele oriëntatie was significant gerelateerd aan schoolverbondenheid, noch aan academische zelfeffectiviteit. Ten tweede onderzochten we of de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid werd gemodereerd door gepercipieerde diversiteit. Gepercipieerde diversiteit hebben we gemeten aan de hand van drie items die we elk afzonderlijk hebben onderzocht. We bevroegen de gepercipieerde diversiteit van de hoger onderwijsinstelling, de sociale kring en de mensen waar de participanten mee omgaan. Hierbij vonden we drie significante interactie-effecten. De eerste twee betreffen de gepercipieerde diversiteit die de participant heeft van zijn/haar sociale kring. We vonden dat deze significant interageert met zowel de conflicterende als complementaire identiteit. Het derde interactie-effect betreft de gepercipieerde diversiteit die de participant heeft van de mensen waar hij/zij mee omgaat. Hierbij vonden we dat deze enkel significant interageert met de conflicterende identiteit.

### Evaluatie en interpretatie van de resultaten

Eerst zijn we nagegaan hoe de identiteitsbeleving van biculturals zich verhoudt tot schoolverbondenheid en academisch zelfeffectiviteit. Specifiek vermoedden we dat identificatie met een monoculturele en conflicterende oriëntatie negatief gerelateerd zou zijn aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit (hypothese 1a en 1c), en dat identificatie met een alternerende, complementaire en hybride oriëntatie positief gerelateerd zou zijn aan schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit (hypothese 1b, 1d en 1e). In onze analyses vinden we echter geen enkel significant effect waardoor we onze hypothesen niet kunnen bevestigen. In het deel “Kritische evaluatie van de studie” komen we op deze bevinding terug.

Verder hebben we ook naar de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid gekeken. Onze hypothese stelt dat deze relatie afhankelijk is van gepercipieerde diversiteit van de hoger onderwijsinstelling waaraan biculturele individuen les volgen, van hun sociale kring en van de mensen waar zij mee omgaan. Hierbij vonden we dat de relatie tussen identificatie met een conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid gemodereerd wordt door de gepercipieerde diversiteit van de sociale kring. Specifiek, zien we dat bij medium en hoge waarden van deze gepercipieerde diversiteit, een conflicterende oriëntatie gepaard gaat met minder



schoolverbondenheid. We vermoeden dat als mensen identiteitsconflict ervaren (i.e., niet goed weten of ze zich Belg dan wel "van buitenlandse origine" moeten voelen) en ze in aanraking komen met veel mensen met buitenlandse roots, dat dit dan op twee manieren een negatieve impact kan hebben. Ten eerste omdat dat hun consequent herinnert aan hun eigen onzekere status als half-meerderheidslid, half-minderheidslid. Ten tweede kan dit ook verklaard worden door het feit dat mensen met een conflicterende identiteit van nature een soort sociaal rollenconflict ervaren en daarom niet goed weten hoe ze zich moeten gedragen, en dat dit in situaties met hoge diversiteit verergert. Voorts zagen we dat de relatie tussen identificatie met een complementaire oriëntatie en schoolverbondenheid ook wordt gemodereerd door de gepercipieerde diversiteit van de sociale kring. Hier zien we dat bij lage en medium waarden van deze gepercipieerde diversiteit, een complementaire oriëntatie gepaard gaat met minder schoolverbondenheid. Personen die hun culturen als verenigbaar beschouwen (i.e., identificatie met een complementaire oriëntatie) en een sociale kring hebben waar er weinig diversiteit is, kunnen zich mogelijks minder verbonden voelen met school omwille van het gebrek aan representatie. Het is mogelijk dat het gebrek aan schoolverbondenheid dus verklaard kan worden door de dissonantie tussen het idee dat ze hebben van hun eigen identiteit (i.e., culturen kunnen complementair zijn) en het gebrek aan diversiteit in hun eigen vriendengroep (i.e., insinuatie dat culturen niet complementair kunnen zijn). Tot slot vonden we ook dat de relatie tussen identificatie met een conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid gemodereerd wordt door de gepercipieerde diversiteit van de mensen waar de participant mee omgaat. Een conflicterende oriëntatie gaat bij medium en hoge waarden van deze gepercipieerde diversiteit gepaard met minder schoolverbondenheid. Onze eerdere verklaring waarin we uitlegden dat het ervaren van identiteitsconflict een negatieve impact kan hebben op twee manieren, kan ook een mogelijke verklaring zijn voor deze bevinding. Hier gaat het over gepercipieerde diversiteit in de mensen met wie je omgaat, personen waar je al dan niet vaker mee omgaat (i.e., je vrienden kunnen hier ook toe behoren, ofwel je sociale kring). Ons tweede item (gepercipieerde diversiteit van de sociale kring) en derde item (gepercipieerde diversiteit van de mensen waarmee men omgaat) meten dus eigenlijk toch iets gelijkaardigs.

## **Kritische evaluatie van de studie**

### ***Sterktes***

Een sterkte van onze studie is onze conceptualisatie van de biculturele identiteit. In voorgaande studies wordt er meestal enkel gevraagd met welke raciale achtergrond de participanten zich identificeren en vervolgens wordt dit dan als "identiteit" beschouwd. We zien echter dat de biculturele identiteit zich op veel verschillende manieren kan uiten. Niet elk bicultureel individu beschouwt zichzelf namelijk als bicultureel. Het gebruik van de *Bicultural Identity Orientation Scale* van Comănanu et al. (2018) biedt ons de mogelijkheid om hierop in te

spelen en dit veel ruimer te bekijken. Deze verruiming kan ons mogelijk een beter inzicht geven in wat er voor differentiatie zorgt in de resultaten van studies naar biculturele individuen. Een tweede sterkte van ons onderzoek is de keuze om de items van onze schaal voor gepercipieerde diversiteit, *Subjective Perceived Diversity Scale* (Semyonov, 2004), afzonderlijk te bekijken. Hierdoor konden we uitspraken doen over de afzonderlijke zaken die deze items meten. Tot slot is de laatste sterkte van onze studie de diversiteit van onze sample. In het totaal waren er 33 verschillende landen betrokken in onze studie (waarvan elf Europese landen, negen Aziatische landen, zes Afrikaanse landen, vijf Zuid-Amerikaanse landen en twee Noord-Amerikaanse landen).

### **Beperkingen**

Een mogelijke reden dat we weinig significante effecten hebben geobserveerd, is onze kleine steekproef (N = 61). Hierbij moet er ook rekening gehouden worden met het feit dat deze steekproef door onze specifieke identiteitsbeleving nog eens in vijf kleinere groepen verdeeld wordt (er zijn vijf oriëntaties; monoculturele, alternerende, conflicterende, complementaire en hybride). Toekomstig onderzoek door masterstudenten kunnen door duo-masterproeven te schrijven mogelijk toegang hebben tot een groter netwerk biculturele individuen, en op deze manier een grotere sample bekomen. Een tweede beperking betreft onze vragenlijst. Voor het meten van de identiteitsbeleving hebben we de *Bicultural Identity Orientation Scale* gebruikt (Comănanu et al., 2018). Om onze vragenlijst niet te uitgebreid te maken, hebben we ervoor gekozen om de helft van het aantal items te gebruiken van de originele vragenlijst. Het is mogelijk dat bepaalde participanten werden toegewezen tot een specifieke oriëntatie waar ze eigenlijk minder affiniteit mee hebben door het minder brede beeld van de oriëntaties. Bijgevolg kan dit ook een invloed hebben gehad op de significantie van onze resultaten. Als derde limitatie halen we een van onze sterktes aan, het afzonderlijk bekijken van de items voor gepercipieerde diversiteit. Als we aggregeren over items, worden verbanden vaak robuuster. Echter, zoals we eerder aangaven, maken onze gelijkaardige interactie-effecten ook duidelijk dat sommige items (item 2 dat peilt naar gepercipieerde diversiteit van de sociale kring en item 3 dat peilt naar gepercipieerde diversiteit van de mensen waarmee men omgaat) gelijkaardige constructen meten, waardoor er ook grond was voor deze te aggregeren. Toekomstig onderzoek kan deze discussie verder uitspitten.

### **Implicaties van bevindingen**

Ons onderzoek toont het belang aan van biculturele individuen om aan introspectie te doen en dit mee te nemen in de keuze van een hoger onderwijsinstelling. Immers wat voor het ene biculturele individu een veilige schoolomgeving is (i.e., waar hun identiteitsbeleving geen

negatief effect heeft op hun schoolverbondenheid (en dus ook prestaties)), is dat niet noodzakelijk voor het andere biculturele individu. Zo zouden we kunnen stellen dat het voor biculturele individuen die zich identificeren met een monoculturele, alternerende of hybride oriëntatie, niet veel impact heeft of de hoger onderwijsinstelling divers is. Ze ervaren hierdoor niet meer of minder schoolverbondenheid. Terwijl het voor biculturele individuen die zich identificeren met een conflicterende of complementaire oriëntatie, wel meer van belang is om deze factor in rekening te brengen. Schoolverbondenheid is immers niet enkel een voorspeller van de schoolprestaties, maar ook van depressie en het gevoel van eigenwaarde (Anderman, 2002; Galliher et al., 2004; Shochet & Smith, 2014). Biculturele identiteitsbeleving is dus een belangrijke factor om mee te nemen wanneer men besluiten vormt en/of aanbevelingen doet omtrent de schoolkeuze van biculturele kinderen en adolescenten.

### **Conclusie**

Voorgaand onderzoek toonde aan dat minderheidsstudenten schoolverbondenheid anders ervaren, alsook academische zelfeffectiviteit anders percipieerden. Deze studie breidt eerder onderzoek uit door rekening te houden met de specifieke identiteitsbeleving van biculturele individuen. Het huidige onderzoek kon echter geen associaties aantonen tussen de identificatie met de oriëntaties – i.e., monoculturele oriëntatie, alternerende oriëntatie, complementaire oriëntatie, conflicterende oriëntatie en hybride oriëntatie – en schoolverbondenheid en academische zelfeffectiviteit. Onze resultaten toonden wel aan dat de gepercipieerde diversiteit een modererende rol speelt in de relatie tussen identiteitsbeleving en schoolverbondenheid. Specifiek zien we dat de gepercipieerde diversiteit van de eigen sociale kring een modererende rol speelt in de relatie tussen twee oriëntaties (conflicterende oriëntatie en complementaire oriëntatie) en schoolverbondenheid. Daarnaast speelt de gepercipieerde diversiteit van de mensen waarmee men omgaat ook een modererende rol in de relatie tussen de conflicterende oriëntatie en schoolverbondenheid. Met ons onderzoek willen we bijdragen aan het onderzoek naar biculturele individuen en hopen we verder onderzoek omtrent de specifieke identiteitsbeleving van deze doelgroep te stimuleren zodat we steeds een beter begrip kunnen krijgen.

## Literatuurlijst

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anyon, Y., Zhang, D. Z., & Hazel, C. E. (2016a). Race, Exclusionary Discipline, and Connectedness to Adults in Secondary Schools. *American Journal of Community Psychology, 57*(3–4), 342–352. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12061>
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. A. (2002). Negotiating Biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 492–516. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005005>
- Boski, P. (2008). Five meanings of integration in acculturation research. *International Journal of Intercultural Relations, 32*(2), 142–153. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.01.005>
- Burke, R. M., & Kao, G. (2013). Bearing the burden of whiteness: the implications of racial self-identification for multiracial adolescents' school belonging and academic achievement. *Ethnic and Racial Studies, 36*(5), 747–773. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.628998>
- Cambridge University Press. (z.d.). GPA. In *Cambridge dictionary*. Geraadpleegd op 5 april 2023, van <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gpa>
- Comănanu, R., Noels, K. A., & Dewaele, J. (2018). Bicultural identity orientation of immigrants to Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39*(6), 526–541. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1404069>
- Consuegra, E. & Cincinato, S. (2020). Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. Inleiding op themanummer Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 37*(4), 2-11.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. P. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.3.203-220>
- Freeman, J. M., Samdal, O., Klinger, D. A., Dür, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of Public Health, 54*(S2), 251–259. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5421-9>
- Galliher, R. V., Rostosky, S. S., & Hughes, H. S. (2004). School Belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents: An Examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(3), 235–245. <https://doi.org/10.1023/b:joyo.0000025322.11510.9d>

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62, 60–71.
- Gummadam, P., Pittman, L. D., & Ioffe, M. (2016). School Belonging, Ethnic Identity, and Psychological Adjustment Among Ethnic Minority College Students. *Journal of Experimental Education*, 84(2), 289–306. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1048844>
- Harris, D., & Thomas, J. (2002). The educational costs of being multiracial: Evidence from a national survey of adolescents (PSC Research Report No. 02-521). Population Studies Center, University of Michigan.
- Hurtado, S., & Carter, D. R. (1997). Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Janssens, N., Van Hiel, A., & Dierckx, K. (2022). De relatie tussen biraciale identiteit en geluk: een onderzoek naar de rol van biculturele oriëntaties, biraciaal privilege en de fit met de ouders [Masterproef, Universiteit Gent]. lib UGent. Geraadpleegd op 13 januari 2023, van [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/062/042/RUG01-003062042\\_2022\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/062/042/RUG01-003062042_2022_0001_AC.pdf)
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Johnson, D. M., Soldner, M., Leonard, J. B., Alvarez, P., Inkelas, K. K., Rowan-Kenyon, H. T., & Longerbeam, S. D. (2007). Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates From Different Racial/Ethnic Groups. *Journal of College Student Development*, 48(5), 525–542. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0054>
- Kao, G., Doyle, K., & Burke, M. (2009). Racial identity, multiraciality, and achievement: A study of Asian-white, black-white, and Latino-white adolescents. *Race and Social Problems*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12552-009-9001-5>
- LaFromboise, T. D., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. L. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395–412. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.395>

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 assessment framework and specifications. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. (Beschikbaar op:<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>)
- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018). Gender Fairness in Self-Efficacy? A Rasch-Based Validity Study of the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 664–681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Noppe, J., Vanweddigen, M., Doyen, G., Struyck, K., Feys, Y., Buyschaert, P. (2018). Vlaamse Migratie- en Integratiemonitor 2018. Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.4.270-292>
- Poeze, M., Calleeuw, H., Dejonckheere, P., Teijssen, E. (2021). Diversiteit in het hoger onderwijs: Onderzoek naar de instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs.
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Semyonov, M. (2004). Subjective perceived diversity and social cohesion: A multi-level approach. *Social Science Research*, 33(2), 248-271. [https://doi.org/10.1016/S0049-089X\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0049-089X(03)00051-4)
- Shochet, I. M., & Smith, C. L. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness, and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(5), 480–492. <https://doi.org/10.1002/pits.21759>
- Shook, N. J., & Clay, R. (2012). Interracial roommate relationships: A mechanism for promoting sense of belonging at university and academic performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1168–1172. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.05.005>
- Statbel. (z.d.) *Diversiteit naar herkomst in België*. Geraadpleegd op 9 juni 2023, van <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking/herkomst#:~:text=Diversiteit%20naar%20herkomst%20in%20Belgi%C3%AAB&text=Op%2001%2F01%2F2023%20was,van%20Statbel%2C%20het%20Belgische%20statistiekbureau.>

- Strayhorn, T. L. (2008). Sentido de Pertenencia: A Hierarchical Analysis Predicting Sense of Belonging Among Latino College Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(4), 301–320. <https://doi.org/10.1177/1538192708320474>
- UNIA (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs. Brussel: Drukkerij Bulckens.
- Vaccaro, A., & Newman, B. (2016). Development of a Sense of Belonging for Privileged and Minoritized Students: An Emergent Model. *Journal of College Student Development*, 57(8), 925–942. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0091>
- Van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, S. (2022b). The General Academic Self-Efficacy Scale: Psychometric Properties, Longitudinal Invariance, and Criterion Validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(6), 777–789. <https://doi.org/10.1177/07342829221097174>
- VLIR (2021). Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten. Gegevens over de academiejaren 2018-2019 en 2019- 2020. Vlaamse Interuniversitaire Raad. Verkregen via: <https://vlir.be/wpcontent/uploads/2019/10/beschrijving-data-13-1-2021.pdf>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Ward, C., Stuart, J., & Kus, L. (2011). The Construction and Validation of a Measure of Ethno-Cultural Identity Conflict. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 462–473. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.558872>
- Ward, C., Ng Tseung-Wong, C., Szabo, A., Qum-seya, T., & Bhowon, U. (2018). Hybrid and alternating identity styles as strategies for managing multicultural identities. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 49, 1402–1439. <https://doi.org/10.1177/0022022118782641>
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Yampolsky, M. A., Amiot, C. E., & De la Sablonnière, R. (2013). Multicultural identity integration and well-being: a qualitative exploration of variations in narrative coherence and multicultural identification. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00126>
- Yampolsky, M. A., & Amiot, C. E. (2016). Discrimination and multicultural identity configurations: The mediating role of stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 86–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.09.002>

## **Bijlagen**

### **Bijlage 1. Bicultural Identity Orientation Scale**

1. Ik vind dat biracials een keuze moeten maken tot welke etnisch-culturele groep ze behoren.
2. Ik vind dat biracials moeten kiezen welke etnisch-culturele groep het belangrijkste is voor hun identiteit.
3. Mijn etnisch-culturele identiteit varieert naargelang de persoon waar ik bij ben.
4. Ik pas mijn etnisch-culturele identiteit aan naargelang de omstandigheden.
5. Ik voel een innerlijk conflict tussen mijn beide culturen (die van mijn vader en moeder).
6. Soms ben ik in de war over mijn etnisch-culturele identiteit.
7. Hoewel ze verschillend zijn, gaan de twee etnisch-culturele groepen waartoe ik behoort goed samen.
8. Mijn etnisch-culturele identiteit (die van mijn éne ouder die in het buitenland geboren is) gaat goed samen met mijn Belgische identiteit.
9. Ik heb het gevoel dat mijn identiteit een mengeling is van twee etnische culturen.
10. Ik heb het gevoel dat mijn identiteit een kruising van twee etnische culturen is.



**Bijlage 2. Students' Sense of School Belonging**

1. Ik vind het leuk om op school te zijn.
2. Ik voel me veilig als ik op school ben.
3. Ik voel me thuis op deze school.
4. Lesgevers op mijn school behandelen mij op een faire manier.
5. Ik ben trots dat ik naar deze school ga.

### **Bijlage 3. General Academic Self-Efficacy scale**

1. Ik slaag er meestal in om moeilijke academische problemen op te lossen als ik hard genoeg mijn best doe.
2. Ik weet dat ik me aan mijn doelen kan houden en mijn doelen kan bereiken in mijn studiegebied.
3. Ik blijf kalm tijdens mijn examens omdat ik weet dat ik over voldoende kennis beschik om de problemen op te lossen.
4. Ik weet dat ik kan slagen voor de examens als ik er genoeg werk in steek gedurende het semester.
5. Het motto 'als anderen het kunnen, kan ik het ook' geldt voor mij wanneer het gaat om mijn studies.

#### **Bijlage 4. Subjective Perceived Diversity Scale**

1. Hoe divers zijn de etnische of raciale groepen op uw hogeschool / universiteit?
2. Hoe divers zijn de etnische of raciale groepen in je sociale kring?
3. Hoe divers zijn de culturele achtergronden van de mensen met wie u omgaat?