

Academiejaar 2014-2015

Tweedesemesterexamenperiode

**Studiesucces in rechten gerelateerd vak rekening houdend met de invloed van mediërende variabelen en achtergrondkenmerken**

Een onderzoek naar het verband tussen studiesucces en een geïndividualiseerd traject

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van

Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. M. Valcke

Aaike Mechelinck



## Abstract

Het doel van deze masterproef is het verband nagaan tussen een geïndividualiseerd traject (GIT) en studiesucces geoperationaliseerd als posttestscore en examenscore. Een eerste onderzoeksvraag peilt naar een verschil in studiesucces, rekening houdend met voorkennis. Een tweede onderzoeksvraag bouwt hierop voort en houdt ook rekening met achtergrond (geslacht, opleiding secundair onderwijs en wiskundige richting) en mediërende variabelen (welbevinden, motivatie, academische zelfwaarde en doelbetrokkenheid). Een derde onderzoeksvraag polst naar een verband tussen studiesucces en alle betrokken onderzoeksvariabelen. De data vloeit voort uit een pretest en posttest bij 351 eerstejaars studenten 'Economie en bedrijfskunde' aan UGent. Een covariantieanalyse toont aan dat een GIT leidt tot verschillen in studiesucces (examenscore), rekening houdend met voorkennis. Uit eenzelfde analyse waarbij we ook achtergrond en mediërende variabelen meenemen, blijken geen significante verschillen in studiesucces. Regressieanalyses geven enerzijds een significant positief verband weer tussen voorkennis en studiesucces (posttestscore) en anderzijds een significant negatief verband tussen GIT en studiesucces (examenscore). Uit de resultaten van deze masterproef schuiven we de conclusie naar voren dat er een negatief verband gevonden is tussen GIT en studiesucces. GIT-studenten behalen een significant lagere score op het examen, dan niet GIT-studenten. We halen enkele praktische aanbevelingen aan zoals meerdere modeltrajecten of studietrajectbegeleiding. Daarnaast reiken we suggesties aan voor vervolgonderzoek zoals longitudinaal onderzoek naar GIT-studenten.

*Sleutelwoorden:* GIT, studiesucces, voorkennis, welbevinden, motivatie, zelfwaarde, doelbetrokkenheid



## Voorwoord

Tijdens de zoektocht naar een onderwerp voor mijn masterproef in de afstudeerrichting onderwijskunde en pedagogiek ben ik in de eerste plaats bij mezelf gaan kijken wat onderwijs voor mij betekent. In de 3<sup>e</sup> bachelor werd het persoonlijk belang duidelijk: twee herexamens zorgden voor een dalend welbevinden. Mijn zelfwaarde bepaalde ik blijkbaar aan de hand van academische vaardigheden. Vanuit dit persoonlijk perspectief met betrekking tot herexamens extrapoleerde ik mijn ervaring naar een ruimer kader: een geïndividualiseerd traject (GIT). Aangezien ik zelf geen ervaring heb met een GIT, intrigeerde het mij om rond GIT-studenten onderzoek te doen en hierbij welbevinden niet over het hoofd te zien. Het heeft me de spreekwoordelijke bloed, zweet en een paar tranen gekost, maar mijn meesterwerkje is na twee jaar af. De wereld ga ik er niet mee veranderen, maar het heeft mij alvast gevormd doorheen het leerproces. Gelukkig stond ik niet alleen bij de doorkruising van het wetenschappelijke veld. Vandaar mijn oprechte dank aan promotor prof. dr. Martin Valcke voor zijn frisse, vernieuwende inzichten en begeleiding bij o.a. de statistische elementen van deze masterproef die mij angst aanjaagden. Ook dank aan de respondenten, zonder wie dit onderzoek niet is zoals het is. Daarbij aansluitend ook professor Yves Jorens die toestemming verleende om zijn studenten te ondervragen. Hij bood mij de overweldigende ervaring om ongeveer 500 studenten in een aula toe te spreken.

Maar zeker ook dank aan onderwijsinnovatieprojectcoördinator Lien Valcke voor de hulp bij de technische kant bij het opstellen van de vragenlijst. Alsook voor het bekomen van de posttestscores en examenscores van alle deelnemende studenten.

Dank aan stagementor Lynn Oeyen voor de hulp bij de vertaling van de vragenlijst-items rond doelbetrokkenheid. De vertaling werd ook voorgelegd aan mijn promotor en de onderwijsinnovatieprojectcoördinator.

En *last but not least* een speciaal dankwoordje voor mijn ouders die mij de kans gegeven hebben om te studeren en mij gedurende die 5 jaar onvoorwaardelijk gesteund hebben. Ze bleven altijd in mij geloven, ook als ik dat zelf wat minder deed. Ze hielpen mij - samen met mijn vriendinnen- herinneren dat ook ontspanning deel uitmaakt van het studentenleven. Nog een allerlaatste bedanking voor Lisa 'mijn zus' en Gunther voor het nalezen en corrigeren van mijn masterproef.

Dan rest mij enkel nog twee mededelingen ter afsluiting van dit voorwoord. Ten eerste, de bibliografische verwijzingen, tabellen en figuren zijn conform de regels van de American Psychological Association (APA 6.0). Ten tweede, als verwezen wordt naar een

student of individu, bedoelen we hiermee zowel mannen als vrouwen. Indien er een onderscheid wordt gemaakt in geslacht staat het duidelijk vermeld.

Veel leesplezier,

Aaike Mechelinck, mei 2015

## Inhoudsopgave

Abstract .....	III
Voorwoord .....	V
Inhoudsopgave .....	VII
Lijst met Tabellen.....	IX
Lijst met Figuren .....	X
Context en probleemstelling.....	1
Conceptueel kader .....	4
Studiesucces .....	4
GIT .....	5
Voorkennis .....	7
Welbevinden.....	9
Motivatie .....	10
Zelfwaarde.....	12
Doelbetrokkenheid .....	12
Theoretisch kader .....	15
Empirische bevindingen studiesucces .....	15
Empirische bevindingen GIT .....	17
Empirische bevindingen voorkennis .....	18
Empirische bevindingen welbevinden.....	18
Empirische bevindingen motivatie .....	19
Empirische bevindingen zelfwaarde.....	20
Geïntegreerd theoretisch model.....	20
Onderzoeksmodel, onderzoeksvragen en hypothesen.....	21
Methodologie .....	23
Onderzoeksdesign .....	23
Participanten.....	23
Procedure.....	25
Meetinstrument.....	27
Achtergrondkenmerken .....	27
GIT .....	28
Academische zelfwaarde .....	28
Welbevinden.....	28
Doelbetrokkenheid .....	28

Motivatie .....	29
Studiesucces .....	29
Voorkennis .....	30
Data-analyse .....	30
Resultaten .....	31
Beschrijvende resultaten.....	31
Correlaties tussen de onderzoeksvariabelen.....	34
Toetsing hypothesen .....	37
1) Een GIT leidt tot een significant verschil in de posttest/examenscore, rekening houdend met de voorkennis. ....	37
2) Een GIT wel of niet opnemen leidt tot significante verschillen in de posttest/examenscore, rekening houdend met de invloed van covariabelen (voorkennis, geslacht, opleiding SO, en al dan niet wiskundige richting) en de mediërende variabelen (motivatie (alle types), welbevinden (alle types), doelbetrokkenheid (alle types), academische zelfwaarde) .....	37
3) De posttest/examenscore hangt significant samen met de volgende studentkenmerken: GIT/Geen GIT, voorkennis, geslacht, opleiding SO, al dan niet wiskundige richting, welbevinden, motivatie, academische zelfwaarde, en doelbetrokkenheid. ....	39
Discussie.....	41
Implicaties .....	46
Beperkingen en vervolgonderzoek .....	49
Conclusie .....	51
Referenties.....	52
Bijlagen .....	68
Appendix 1: Onderzoeksvoorstel aan Yves Jorens .....	68
Appendix 2: Koppeling masterproef en onderwijsinnovatieproject.....	70
Appendix 3: Vragenlijst .....	72
Appendix 4: Extra Tabellen .....	112
Appendix 5: Participanten .....	115
Appendix 6: Procedure.....	116
Appendix 7: Beschrijvende resultaten.....	117
Appendix 8: Resultaten .....	118



## Lijst met Tabellen

Tabel 1. Respons naar Geslacht en Jaartal.....	24
Tabel 2. Respons naar Opleiding Secundair, Wiskundige richting.....	25
Tabel 3. Achtergrondkenmerken GIT/ Geen GIT in Percentages en Absolute Aantallen.....	31
Tabel 4. Minimum- en Maximumscores, Gemiddelde en Standaarddeviatie van Studiesucces en de Verandering in Overige Variabelen .....	33
Tabel 5. Correlatietabel.....	35
Tabel 6. ANCOVA Resultaten Hypothese 1.....	36
Tabel 7. ANCOVA Resultaten Posttestscore (n= 284) .....	37
Tabel 8. Significante Resultaten Regressieanalyse.....	39
Tabel 9. Indicatoren Welbevinden.....	112
Tabel 10. Synoniemen Performance en Mastery Doelbetrokkenheid.....	113
Tabel 11. ANCOVA Resultaten Examenscore (n = 282).....	117

## Lijst met Figuren

Figuur 1. Voorkennismodel van Hailikari en collega's (2007) Vertaald naar het Nederlands..	8
Figuur 2. Gebaseerd op Motivatie Taxonomie van Ryan en Deci (2000).....	11
Figuur 3. Een Geïntegreerd Theoretisch Model van Studiesucces.....	20
Figuur 4. Het Onderzoeksmodel.....	21
Figuur 5. Flow Diagram met Verloop van Aantal Participanten.....	27
Figuur 6. Model na Toetsing van de Hypotheses.....	39

## Context en probleemstelling

De mogelijkheid tot het samenstellen van een eigen curriculum en zodoende vakken hernemen, is een recent fenomeen. Een geïndividualiseerd traject (GIT) is in het leven geroepen als een antwoord op de uitstroom in het hoger onderwijs (Di Pietro & Cutillo, 2008), ook wel *drop-out* genoemd. Het is een spijtige zaak dat bijna één op vijf studenten (voorlopig) uit het hoger onderwijs stromen of op zoek gaan naar een andere opleiding na het eerste academiejaar (Departement Onderwijs en Vorming, 2013), aangezien dit de maatschappij handenvol geld kost (Declercq & Verboven, 2010; Lopes & Fernandes, 2011). Dit snijdt het maatschappelijk belang aan van dit onderzoek naar studiesucces. Maar naast de collectieve kost is er ook een individuele kost voor de student en zijn ouders (Aina & Casalone, 2011; Goovaerts, 2011).

In de literatuur komen studiesucces en *drop-out* vaak naar voren als synoniemen (De Sloovere, 2012). De verklaringsmodellen voor *drop-out* van Tinto (1975; 1997; 1998; 1987; 1988, 1993) waarin interactieprocessen aangehaald worden, waren een inspiratiebron voor verschillende andere auteurs. In Tinto's origineel model van 1975 staan academische en sociale integratie centraal. Het concept 'academische integratie' omvat bijvoorbeeld prestaties, punten (Fan & Mak, 1998) en academische zelfwaarde (Draper, 2014). Tinto's concept 'sociale integratie' houdt het aantal vrienden in dat een student heeft, het persoonlijk contact met academici en aangenaam vertoeven in de universiteit (De Sloovere, 2012; Draper, 2014). Ook individuele karakteristieken worden in rekening gebracht bij het verklaren van *drop-out*. Niet enkel achtergrondkenmerken zoals type vooropleiding en geslacht, maar ook de motivatie van studenten (Kember, 1989; Lacante et al., 2001; Prins, 1997) en doelbetrokkenheid (Tinto, 1975).

Variabelen bij de vleet die niet mogen ontbreken bij het verklaren van studiesucces. Ook welbevinden mag hierbij niet over het hoofd gezien worden (cf. Bean, 1980; Spady, 1971). In Vlaamse context valt het op dat het leeuwendeel van onderzoek naar welbevinden in een onderwijscontext plaatsvindt in het basisonderwijs (cf. De Windt, 2006; De Lee & De Volder, 2009; Laevers & Laurijssen, 2001; Vlaamse Onderwijsraad VLOR, 2011) en secundair onderwijs (cf. Engels, Aelterman, Van Petegem, & Schepens, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000; Van Petegem, Aelterman, Rosseel, & Creemers, 2007; VLOR, 2011). Studies bij studenten uit het Vlaamse hoger onderwijs zijn echter meer sporadisch (cf. Bruffaerts, Mortier, & Demyttenaere, n.d.). Ook blijkt er een sterk verband tussen voorkennis

en studiesucces, want voorkennis verklaart in grote mate de variantie in studiesucces (Bloom, 1965; Dochy, Moerkerke, & Martens, 1996; Dochy, Segers, & Buehl, 1999b; Tobias, 1994).

Uit voorgaande mag blijken dat studiesucces reeds exhaustief onderzocht is, maar niet in combinatie met het recente fenomeen GIT. Het fenomeen is ontstaan sinds de veranderde context in het hoger onderwijs. Onderzoek naar een GIT is schaars, vandaar het wetenschappelijk belang van deze masterproef. Nochtans is er nood aan onderzoek naar een GIT. Studietrajectbegeleiders van de opleiding ergotherapie in de Artveldehogeschool kaarten het tekort aan van kennis over studenten met een persoonlijk traject (persoonlijke communicatie, 1 september 2014). Bovendien merkt het departement Onderwijs en Vorming (2013) op dat de groep studenten die geen 60 studiepunten meer kunnen inzetten door een tekort aan leerkrediet gestaag groter wordt. Verder is het een actueel thema, aangezien de vicerector van de Katholieke Universiteit Leuven in De Standaard poneert dat flexibilisering te ver gaat (Krs, 2014, 22 maart). Hij viseert hiermee de studenten die zes tot zeven jaar nodig hebben om een bachelordiploma te behalen. Het behalen van een diploma uitstellen, is een probleem dat zich niet enkel in Vlaanderen voordoet. Het Europees gemiddelde van de studenten die hun studie afronden in de wettelijk vastgelegde jaren is slechts 38% (Molleda et al., 2012).

Het zijn vooral studenten uit het eerste jaar hoger onderwijs die problemen ervaren bij het verzamelen van voldoende studiepunten (Costantini & Vitale, 2011). Startende studenten en degenen die *service*-onderwijs genieten, worden door het diversiteitsbeleid aan Universiteit Gent (UGent) gezien als een bijzondere doelgroep. Het eerstejaars vak 'Beginselen van het recht' voor studenten 'Economie en bedrijfskunde' aan UGent wordt verzorgd door de faculteit Rechtsgeleerdheid en is een voorbeeld van *service*-onderwijs. Het diversiteitsbeleid stelt het garanderen van een betere doorstroom in de onderwijsloopbaan centraal voor dergelijke bijzondere doelgroepen. Het gemiddeld studiesucces voor de totale groep UGent-studenten in het academiejaar 2010-2011 bedraagt 66%. Dit wil zeggen dat ze 40 van de 60 opgenomen studiepunten verwerven. Maar het gemiddelde studiesucces ligt lager bij bijzondere doelgroepen zoals startende studenten (Catteuw, 2013). De overige 20 studiepunten kunnen meegenomen worden aan de hand van een GIT.

**Probleemstelling.** Vanuit deze context dringt de volgende probleemstelling zich op: welk verband is er tussen de mogelijkheid tot het opnemen van een GIT-curriculum aan UGent en studiesucces bij eerstejaarsstudenten 'Economie en bedrijfskunde' en hun achtergrondkenmerken (zoals geslacht, opleiding secundair onderwijs en al dan niet wiskundige richting)? En wat is de invloed hierbij van voorkennis en mediërende variabelen zoals welbevinden, motivatie, academische zelfwaarde en doelbetrokkenheid?

## Conceptueel kader

Dit conceptueel kader gaat dieper in op de centrale begrippen uit deze masterproef. Eerst komt de definiëring en operationalisering van studiesucces aan bod en vervolgens duiden we het concept GIT. De daaropvolgende luiken raken voorkennis en welbevinden aan. Daarna is er ruimte voor een uiteenzetting over het begrip motivatie. Tot slot worden ook nog zelfwaarde en doelbetrokkenheid aangehaald.

### Studiesucces

Studiesucces en *drop-out* worden vaak in één adem genoemd, aangezien ze vaak dezelfde voorspellers hebben (Jansen, 1996). In wat volgt krijgen de verwante begrippen een verschillende definitie.

**Definitie studiesucces.** Enerzijds omschrijft Onderwijs Vlaanderen (2008) studiesucces als de verhouding tussen verworven, gedelibereerde en opgenomen studiepunten. Sommige onderzoekers leggen naast de verworven studiepunten ook het accent op de herinschrijving in het volgende jaar (cf. Jong, Vendel, & Hoekstra, 2002). Ook Werkgroep Studiesucces (2009) aan Universiteit Amsterdam doet dit en spreekt van een goede doorstroming bij een studiesnelheid van minstens 60 behaalde studiepunten per jaar. Studiesucces kan gemeten worden aan de hand van de verworven ECTS-credits (European Credit Transfer System; Haarala-Muhonen, Ruohoniemi, & Lindblom-Ylänne, 2011; Rytönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen, & Postareff, 2012). Behalve studievoortgang in termen van verworven credits wordt studiesucces ook omschreven als een studieprestatie in termen van puntengemiddelde. Studiesucces kan zowel op korte termijn ingevuld worden als op lange termijn (Reumer & van der Wende, 2010). Op korte termijn betekent dit het gemiddelde dat een student behaalt voor alle vakken op het einde van het academiejaar (Jansen & Bruinsma, 2005). Op lange termijn kijken onderzoekers naar de positie waarin een student zich bevindt na drie een half jaar hoger onderwijs (Pustjens, Van de Gaer, Van Damme, & Onghena, 2004).

**Definitie drop-out.** Anderzijds wordt *drop-out* omschreven als het permanent of tijdelijk (Tinto, 1975) verlaten van het hoger onderwijs (Spady, 1970) als eerstejaarsstudent (Lacante et al., 2001) door academisch falen of andere redenen (Lacante et al., 2001; Tinto, 1975).

**Operationalisering.** Binnen deze masterproef wordt studiesucces enerzijds geoperationaliseerd als posttestscore en anderzijds als examenscore. Beide evaluatie-instrumenten testen kennis van het vak ‘Beginselen van het recht’, weliswaar op een ander tijdstip.

Een omschrijving van het begrip GIT volgt op de definiëring en operationalisering van studiesucces. Na het contextualiseren van een GIT is er aandacht voor de inhoud.

## **GIT**

**Context.** Zoals de term geïndividualiseerd traject al laat vermoeden, is het een vorm van individualisering. Flexibilisering is een vorm van individualisering en houdt in dat studenten de mogelijkheid hebben om verschillende, individuele leerroutes te volgen (Frissen, Pennings, Van Staden, & Pierson, 2004). Dit alles is mogelijk dankzij de Bolognaverklaring, aangezien het de aanleiding was voor de hervorming van het hoger onderwijs. De Bolognaverklaring werd door Vlaanderen als één van de pioniers ondertekend op 13 juni 1999 (Valcke, 2011). Het herstructureringsdecreet van 4 april 2003 is één van de eerste gevolgen van de Bolognaverklaring (Vlaams Parlement, 2003). Voorgenoemd decreet staat met doelstellingen als transparantie en uniformiteit binnen de internationale context paradoxaal op het flexibiliseringsdecreet van 30 april 2004. Dit omdat het laatstgenoemde decreet naast uniformiteit ook diversiteit beoogt binnen elke hoger onderwijsinstelling (Depreeuw, Cloet, Van Poucke, & Somers, 2006). Het financieringsdecreet van 14 maart 2008 zet een rem op flexibiliteit (Valcke, 2011) o.a. door middel van het invoeren van het leerkrediet (Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Vlaams Parlement, 2008). De nodige flexibiliteit om een GIT te volgen, wordt gerealiseerd aan de hand van het European Credit Transfer System (ECTS). Het ECTS representeert studiebelasting in een genormaliseerde eenheid die kenmerkend is voor hoger onderwijs. Meer specifiek wordt hiermee het leerkrediet bedoeld, uitgedrukt in ECTS-studiepunten (Valcke, 2011).

Het hoger onderwijs operationaliseert flexibiliteit via het aanbieden van drie studiecontracten (Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Vlaams Parlement, 2004). Een eerste mogelijkheid is studeren via een examencontract. Een tweede type contract is het creditcontract en als laatste kan een student opteren voor een diplomacontract (Universiteit Gent, Directie Onderwijsaangelegenheden- Afdeling Studentenadministratie en studieprogramma's, 2014; Valcke, 2011). De student dient bij de inschrijving te overwegen of

hij uit is op het verweven van de credits op afzonderlijke wijze of als coherent geheel. In het laatste geval is er de mogelijkheid een modeltraject te volgen of een GIT. Wanneer er geopteerd wordt voor een diplomacontract, dan dient één van beide studietrajecten gekozen te worden: ofwel een modeltraject ofwel een geïndividualiseerd traject (Departement Onderwijs en Vorming, 2013).

**Conceptualisatie.** Het flexibiliseringsdecreet omschrijft een geïndividualiseerd traject zeer ruim. De term wordt dan ook niet eenduidig ingevuld door verschillende Vlaamse instellingen hoger onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Ook wordt niet steeds dezelfde terminologie gehanteerd voor het traject. Verschillende hogescholen zoals Arteveldehogeschool, Erasmus hogeschool Brussel, Vives, Karel de Grote-hogeschool en Hogeschool Gent hanteren het begrip persoonlijk deel traject (PDT). Binnen deze masterproef wordt gekozen voor dezelfde conceptualisatie als in de faculteit Economie en Bedrijfskunde aan UGent, omdat het onderzoek daar plaatsvindt.

Een GIT is een studietraject afgestemd op maat van de student, aangezien deze zelf een curriculum samenstelt aan de hand van gekozen vakken. Een GIT houdt aldus een studietraject in dat afwijkt van het modeltraject (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Het maatwerk brengt drie soorten GIT met zich mee in de betreffende faculteit. De drie mogelijke vormen worden benoemd als IAJ-GIT, BEPERKT-GIT en COMBI-GIT (Universiteit Gent, Faculteit Economie en Bedrijfskunde, 2013).

De eerste vorm is een Individueel Aangepast Jaarprogramma (IAJ-GIT) en betreft studenten die vakken volgen uit twee verschillende, op elkaar volgende modeltrajectjaren. De student neemt echter slechts enkele vakken op en dus niet alle vakken uit het volgende modeltrajectjaar.

Een andere mogelijkheid is de BEPERKT-GIT. Hier hoeven studenten niet de 60 studiepunten die voorzien worden binnen een modeltrajectjaar op te nemen in één jaar. Het spreekt voor zich dat de kans vergroot dat studenten in beide gevallen niet binnen de verwachte tijd afstuderen.

De derde soort van geïndividualiseerd traject is de COMBI-GIT. Hier neemt de student ook vakken op uit twee op elkaar volgende modeltrajectjaren. In tegenstelling tot vorige vormen worden wel alle vakken uit het volgende jaar erbij genomen. Op deze manier wordt getracht om de studieduur niet te verlengen. Dit is echter een zwaarder studietraject aangezien het meer dan 60 studiepunten omvat.

Vanuit verschillende redenen vragen studenten een GIT-curriculum aan. Het niet



behalen van de nodige studiepunten zoals voorzien in het modeltraject van het voorbije academiejaar is er één van (L. Van Steenkiste, persoonlijke communicatie, april 2, 2014; Universiteit Gent, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, 2013). Daarnaast dienen studenten die reeds een GIT volgden in het voorbije academiejaar dit systeem voort te zetten. Het kan echter ook zijn dat studenten vrijstellingen toekend krijgen. Op die manier hebben studenten de kans om vakken te volgen die opgenomen zijn in de studiegids van volgend modeltraject. Een laatste aangehaalde reden is de bewuste keuze van de student om de studieomvang te verkleinen (Universiteit Gent, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, 2013) of te vergroten (L. Van Steenkiste, persoonlijke communicatie, 2 april, 2014).

Na het uiteenzetten van de conceptuele betekenis van studiesucces en GIT wordt in volgend luik van dit conceptueel kader het begrip voorkennis toegelicht.

## **Voorkennis**

**Definitie.** Voorkennis en leren worden vaak in één adem genoemd (Ausubel, 1968, 1963; Dochy et al., 1996; Dochy, Moerkerke, & Segers, 1999a; Thompson & Zamboanga, 2004) want voorkennis faciliteert het leren (Hailikari, Nevgi, & Lindblom-Ylänne, 2007). Het betreft dan echter accurate, volledige voorkennis en geen misvattingen, opdat het leren niet verhinderd wordt (Dochy et al., 1999; Thompson & Zamboanga, 2004).

Voorkennis kent verschillende synoniemen die door elkaar gehanteerd worden. De literatuur refereert bijvoorbeeld naar voorkennis met termen zoals huidige kennis en ervaringsgerichte kennis (Dochy et al., 1999). Vage definities zoals conceptueel begrip of wereldkennis zijn eveneens terug te vinden (Dochy & Alexander, 1995).

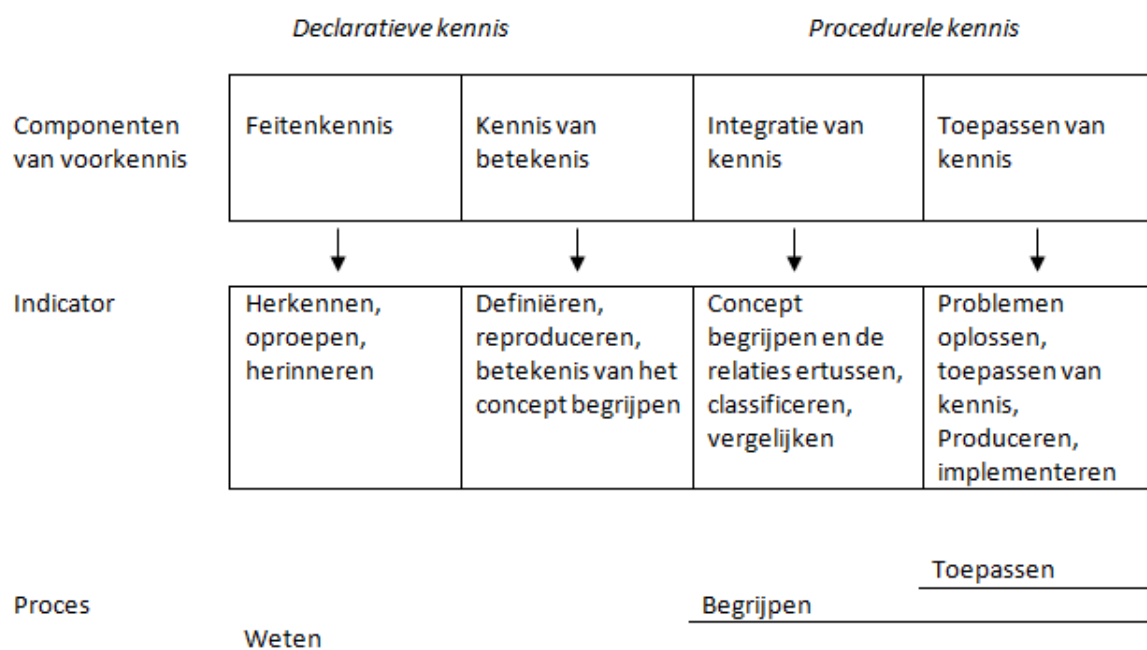
De synoniemen onthullen een tipje van de sluier, maar volgende definitie van Dochy (1994) zoals geciteerd in Dochy en collega's (1999) omschrijft het concept vollediger:

the whole of a person's actual knowledge that: (a) is available before a certain learning task, (b) is structured in schemata, (c) is declarative and procedural, (d) is partly explicit and partly tacit, (e) and is dynamic in nature and stored in the knowledge base. (p. 4699)

De zojuist aangehaalde definitie hanteert de termen expliciete kennis en *tacit knowledge*. Expliciete voorkennis is eigen aan tijd en situatie. *Tacit knowledge* daarentegen bevindt zich op een minder toegankelijk bewustzijnsniveau dan expliciete voorkennis (Alexander,

Schallert, & Hare, 1991). Millar (2008) vertaalt *tacit knowledge* als het ‘stille kennen/weten’. Dochy en Alexander (1995) menen dat expliciete kennis en *tacit knowlegde* op zich dynamisch van aard zijn. Dit omdat expliciete voorkennis *tacit knowlegde* kan worden, indien een individu de kennis een tijdje niet gebruikt.

Hailikari en collega's (2007) spitten de voorgaande definitie dieper uit. De termen declaratief en procedureel omhelzen volgens deze auteurs vier componenten van voorkennis (zie Figuur 1). Het model van Hailikari en collega's (2007) beschrijft ook de indicatoren van de componenten van voorkennis. Onderaan Figuur 1 wordt gevisualiseerd dat procedurele kennis een stapje verder gaat dan declaratieve kennis (Hailikari, 2009).



*Figuur 1.* Voorkennismodel van Hailikari en collega's (2007) Vertaald naar het Nederlands.

Vanuit de geciteerde definitie en Figuur 1 mag het duidelijk zijn dat voorkennis multidimensionaal en complex is (Dochy & Alexander, 1995; Hailikari et al., 2007). Dit blijkt ook uit de twee dimensies van voorkennis, met name: domein-specifieke kennis en domeinoverstijgende kennis (Dochy & Alexander, 1995). De voorkennis gemeten binnen deze masterproef betreft domein-specifieke kennis, aangezien studenten specifiek getest worden op hun kennis over het domein ‘Beginselen van het recht’.

In het voorgaande kaartten we voorkennis aan, in wat volgt is er ruimte om het begrip welbevinden te bespreken.

## Welbevinden

**Indicatoren.** Welbevinden maakt deel uit van de geestelijke gezondheid (Keyes, 2002). De World Health Organisation (WHO) meent echter dat geestelijke gezondheid niet beperkt hoeft te worden tot het afwezig zijn van een geestelijke ziekte. Er kan namelijk ook naar gekeken worden vanuit een positiever perspectief (WHO, 2005). Het begrip welbevinden kent een zeer uiteenlopende begripsinvulling (De Lee & De Volder, 2009). Tabel 9 in appendix 4 synthetiseert overzichtelijk de verschillende indicatoren.

**Drie soorten welbevinden.** Er zijn auteurs die de indicatoren bundelen en dan spreken over dimensies van welbevinden. Die constructies benoemen ze als psychologisch welbevinden, sociaal welbevinden of subjectief welbevinden.

Als er in de literatuur gesproken wordt over psychologisch welbevinden dan verwijzen auteurs frequent naar de dimensies van Ryff (1989) (cf. Bowman, 2010; Ruini et al., 2003; Ruini et al., 2009; Veenvliet, 2013). Een voorbeeld van een dimensie is persoonlijke groei of zelfaanvaarding.

In de literatuur rond sociaal welbevinden treedt Keyes op de voorgrond (cf. Schilliger, 2014; Veenliet, 2013). Keyes (1998) stelt dat het individu ingebed is in sociale structuren en gemeenschappen en dat welbevinden dus verder gaat dan het private fenomeen. Sociaal welbevinden valt uiteen in enkele dimensies zoals sociale acceptatie en sociale contributie. Sociale acceptatie betreft een positieve houding naar anderen toe en sociale contributie is het gevoel van iets waardevols bij te dragen aan de samenleving (Keyes, 1998).

Auteurs verwijzen frequent naar Diener bij het conceptualiseren van subjectief welbevinden (cf. Boudreaux & Ozer, 2013; Liao & Wei, 2014; Por, Barriball, Fitzpatrick, & Roberts, 2011; Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon et al., 2004; Sheldon & Krieger, 2004; Veenvliet, 2013). Subjectief welbevinden staat ook bekend als emotioneel welbevinden (Diener, 1984). Het construct wordt beschreven in enerzijds bepaalde affecten en anderzijds soorten voldoening (Diener et al., 1998; Diener et al., 1999). Affecten verwijzen naar stemmingen en emoties die zowel positief (bv. vreugde) als negatief (bv. angst) zijn (Diener et al., 1999). De soorten voldoening hebben betrekking op levenstevredenheid en domeintevredenheid (Diener et al., 1999). Respectievelijk houdt het tevredenheid in van het leven vroeger, nu en in de toekomst (Diener et al., 1999; Michalos, 2003). Domeintevredenheid betreft bijvoorbeeld de domeinen werk en vrijetijd (Diener et al., 1999).

We bakenen het ruime begrip welbevinden binnen deze masterproef af tot positief en negatief affect. Na deze afbakening van welbevinden toont de volgende sectie aan hoe motivatie geoperationaliseerd wordt.

## **Motivatie**

**Conceptualisatie.** Vele onderzoekers hebben zich reeds gebogen over het concept motivatie. Daaruit zijn een waaier aan modellen en theorieën voortgevloeid (Murphy & Alexander, 2000). Eccles en Wigfield (2002) onderscheiden hierbij enkele invalshoeken. Tot één van die invalshoeken behoren de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) en theorieën omtrent doelbetrokkenheid. Een andere invalshoek om naar motivatie te kijken, is via de zelfwaardetheorie (Covington, 1992) en de *causal attribution* theorie (Weiner, 1986). De attributietheorie van Weiner (1986) is één van de weinige motivatietheorieën die oog heeft voor affect (Eccles & Wigfield, 2002).

**Operationalisering.** Hoewel de auteur van deze masterproef zich bewust is van het voorgaande wordt de keuze gemaakt positief en negatief affect te operationaliseren als welbevinden in plaats van motivatie. Ook academische zelfwaarde staat op zichzelf in eigen onderzoek. Bovendien wordt doelbetrokkenheid niet geclassificeerd als de zoveelste motivatietheorie. Amotivatie en extrinsieke, geïntrojecteerde, geïdentificeerde en intrinsieke regulatie representeren in eigen uitgevoerd onderzoek het concept motivatie en worden in wat volgt verduidelijkt.

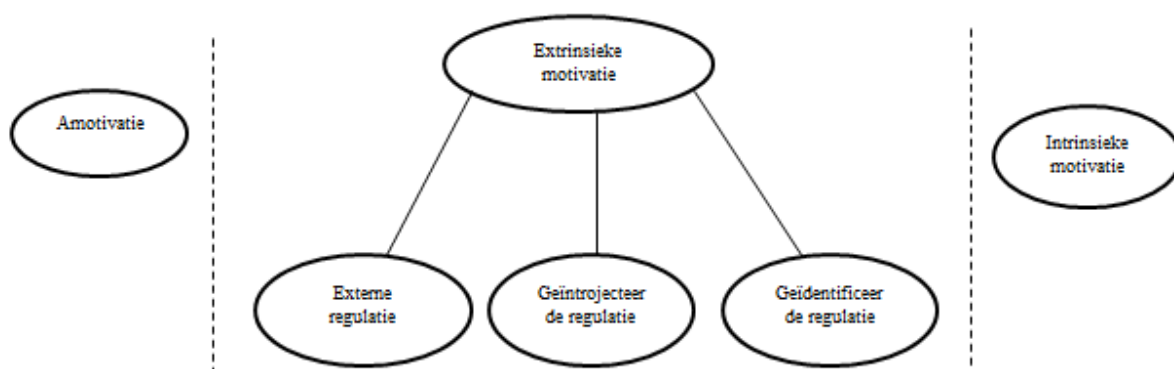
Motivatie kan zowel intrinsiek als extrinsiek zijn (Deci & Ryan, 1985; Sansone & Harackiewicz, 2000). Maar deze tweedeling is echter niet exhaustief genoeg om het concept motivatie te omschrijven volgens Ryan en Deci (2000). De zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Ryan & Deci, 2000) biedt hier een antwoord op d.m.v. het specificeren van verschillende types motivatie. De motivatietypes afgebeeld op Figuur 2 verschillen van elkaar naar gelang de mate van internalisatie en autonomie. Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens (2007) werken dit verder uit en distingueren gecontroleerde en autonome motivatie.

**Definitie gecontroleerde motivatie.** Meer specifiek overkoepelt gecontroleerde motivatie externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Zoals Figuur 2 aantoont zijn het beide types van externe motivatie. Bij externe regulatie zijn verwachtingen, het krijgen van beloningen en het vermijden van straf drijfveren (Vansteenkiste et al., 2007). De regulatie komt van buiten het individu en is zodoende nog niet geïnternaliseerd (Ryan & Deci, 2000;

Vansteenkiste et al., 2007). Geïntrojecteerde regulatie is daarentegen al gedeeltelijk geïnternaliseerd en dus eigen gemaakt. Dit omdat de motivationele drijfveer vanuit een interne druk komt die de persoon zichzelf oplegt. Er wordt gehandeld vanuit een schuld- of schaamtegevoel, om angst te vermijden of om zich trots te voelen (Vansteenkiste et al., 2007).

**Definitie autonome motivatie.** Autonome motivatie overkoepelt geïdentificeerde regulatie en intrinsieke regulatie. Bij geïdentificeerde regulatie zijn de motivationele drijfveren persoonlijke waarde en iets persoonlijk zinvol vinden. Een doel willen bereiken omdat je het zelf belangrijk vindt, is een voorbeeld van een middel-doelstructuur en aldus extrinsieke motivatie. In tegenstelling tot de vorige types is hier sprake van volledige internalisatie en zal een individu vrijwillig handelen (Vansteenkiste, 2003). Het is pas indien men vanuit plezier en interesse handelt, dat het internaliseren van dit handelen niet meer nodig is. Er is vanaf dat moment sprake van intrinsieke motivatie/regulatie (Vansteenkiste et al., 2007).

**Definitie amotivatie.** Vansteenkiste en collega's (2007) raken niet aan het begrip amotivatie. Figuur 2 visualiseert dat amotivatie te onderscheiden is van extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. Een individu met amotivatie zal niet de intentie hebben om te handelen (Ryan & Deci, 2000) en kan aldus omschreven worden als niet gemotiveerd. Dergelijke studenten voelen zich incompetent en hebben niet het gevoel controle te bezitten. Omdat amotivatie niet persoonlijk zinvol is of vanuit verwachtingen plaats vindt, is het de minst zelf gedetermineerde regulatie van alle soorten motivatie (Vallerand & Bissonnette, 1992).



*Figuur 2.* Gebaseerd op Motivatie Taxonomie van Ryan en Deci (2000).

## **Zelfwaarde**

Voorgaand luik behandelde de afbakening van het begrip motivatie. Hier is er aandacht voor de betekenis van zelfwaarde.

**Conceptualisatie.** Zelfwaarde wordt in de literatuur omschreven als contingent of niet-contingent en dus onvoorwaardelijk. Een contingentie kan intrinsiek of extrinsiek zijn. De link met een motivatietheorie is dan ook niet ver weg (cf. Eccles & Wigfield, 2002).

Vonk en Smit (2011) vatten contingente zelfwaarde samen als gedrag dat dient overeen te stemmen met het innerlijke zelf van een individu. Hierbij verwijzen de auteurs naar Deci en Ryan (2000) en Sheldon en Elliot (1999).

Contingente zelfwaarde impliceert dat een individu pas voldaan is wanneer hij succes genereert. Crocker en collega's (Crocker & Wolfe, 2001; Crocker, Sommers, & Luhtanen, 2002) stellen bovendien dat een individu zijn zelfwaarde bepaalt door middel van succes of falen in de domeinen uiterlijk, religie, familiale ondersteuning, competitie, macht, academisch zelfvertrouwen, deel uit maken van sociale groepen en voldoen aan eigen ethische standaarden. Het verschilt van persoon tot persoon in welke domeinen meer of minder tijd en energie wordt besteed (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003) en welke domeinen invloed hebben op zelfwaardering (Crocker & Wolfe, 2001). Falen in een bepaald domein kan leiden tot een minder stabiele zelfwaarde (Crocker et al., 2003).

**Definitie en operationalisering.** In deze masterproef wordt zelfwaarde afgebakend tot academische zelfwaarde. Het houdt in dat een student zijn zelfwaarde bepaalt aan de hand van zijn academische vaardigheden (Covington, 1992; Crocker & Wolfe, 2001; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). Dit komt natuurlijk omdat een student veel tijd doorbrengt in een schoolse context en er ook geëvalueerd wordt (Covington, 1992). Het gevoel om academisch competent te zijn, vloeit voort uit de manier hoe een student zijn succes of falen attributeert, bijvoorbeeld aan de gedane inspanning of onvoldoende bekwaamheid (Covington & Omelich, 1979).

## **Doelbetrokkenheid**

Net zoals voorgaand concept wordt ook doelbetrokkenheid geassocieerd met motivatie. Doelen kunnen onderverdeeld worden in een intrinsieke en extrinsieke categorie (Kasser & Ryan, 1996), net zoals zelfwaarde. De doelbetrokkenheid binnen deze masterproef heeft echter geen betrekking op *waarom* een student een doel nastreeft (Trash & Hurst, 2008), maar

wel op de inhoud en dus *wat* hij wil bereiken (Elliot & Trash, 2001). Eerst komt een conceptualisering aan bod en vervolgens de operationalisering van doelbetrokkenheid.

**Conceptualisering.** Verschillende synoniemen van onderstaande termen zijn terug te vinden in Tabel 10 in appendix 4.

De eerste theoretici die zich bogen over doelbetrokkenheid distingueren hieromtrent twee soorten: beheersing (*mastery*) en prestatie (*performance*) (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Omdat de tweedeling (*performance* en *mastery*) als te beperkt wordt beschouwd, onderscheiden Elliot en Church (1997) twee soorten *performance* doelen. Een eerste soort *performance approach* houdt in dat iemand zijn competenties wil demonstreren aan anderen en daarbij gedreven is om het beter te doen dan een ander (Elliot & McGregor, 2001). Een student vergelijkt zichzelf echter niet steeds met een subjectief publiek. Soms wordt ook vergeleken met objectieve standaarden (Hulleman, Schraget, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). De tweede soort, *performance avoidance*, impliceert het vermijden om te falen en het proberen niet incompetent over te komen bij anderen (Elliot & McGregor, 2001).

Ook *mastery* doelbetrokkenheid kan opgesplitst worden in 2 soorten. Enerzijds in *mastery approach* en anderzijds in *mastery avoidance* (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000b). De eerste soort *mastery approach* betreft vaardigheden ontwikkelen, de intentie om dingen te leren (Hulleman et al., 2010) en een taak onder de knie proberen te krijgen (Gaudrau, 2012). De tweede soort, *mastery avoidance*, impliceert dat een individu tracht te verhinderen dat hij geen vaardigheden kan ontwikkelen of dat er niets bijgeleerd wordt. Dergelijke studenten willen aldus het potentieel dat in zich zit maximaal eruit halen (Hulleman et al., 2010). Het houdt eveneens in dat een student zijn vaardigheden niet wil verliezen en misverstanden probeert te vermijden (Elliot & McGregor, 2001).

Elliot en McGregor (2001) hebben de vier soorten doelbetrokkenheid gevisualiseerd in een  $2 \times 2$  *achievement goal framework*. In de literatuur wordt echter nog een vijfde construct onderscheiden dat opvallend minder voorkomt in onderzoek (King & McInerney, 2014). Het betreft *work avoidance*, ook wel academische vervreemding genoemd (Archer, 1994). Bij zulke doelen tracht een individu uitdagende taken te ontwijken. De student doet zo weinig mogelijk moeite voor een taak en probeert daar dan ook mee weg te komen (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985; Nolen, 1988; Skaalvik, 1997). *Work avoidance* verschilt van de andere soorten doelbetrokkenheid omdat er geen competentie wordt nagestreefd (Elliot, 1999). *Work avoidance* is niet hetzelfde als amotivatie. Deze vorm van doelbetrokkenheid

heeft in tegenstelling tot amotivatie een drijfveer, met name het vermijden van werk (Vallerand & Bissonnette, 1989).

**Operationalisering.** In totaal zijn er vier soorten doelbetrokkenheid te onderscheiden binnen deze masterproef: (1) *performance approach*, (2) *performance avoidance*, (3) *mastery approach* en (4) *work avoidance*. Later in deze studie zal duidelijk worden dat *mastery avoidance* niet wordt meegenomen vanuit psychometrische beperkingen.

Na het toelichten van de concepten studiesucces (posttest en examenscore), GIT (IAJ, BEPERKT en COMBI), voorkennis (domein-specifiek), welbevinden (positief affect en negatief affect), motivatie (amotivatie en extrinsieke, geïntrojecteerde, geïdentificeerde en intrinsieke regulatie), academische zelfwaarde en doelbetrokkenheid (*performance approach*, *performance avoidance*, *mastery approach* en *work avoidance*) is het nodig na te gaan hoe deze met elkaar in verband staan. Het theoretisch kader biedt hier een blik op.



## Theoretisch kader

Dit hoofdstuk behandelt de relatie tussen de onderzoeksvariabelen vanuit een theoretisch perspectief. Gezien het thema van deze studie komen eerst de verbanden aan bod met betrekking tot studiesucces en GIT en vervolgens de onderlinge samenhang tussen de overige begrippen. Tenslotte vat Figuur 3 alle verbanden samen.

### Empirische bevindingen studiesucces

**De relatie tussen studiesucces en GIT.** Departement Onderwijs en Vorming (2013) beraamt 32% GIT-studenten in een academische bachelor. Iets minder dan de helft hiervan, bist onderdelen waarvoor ze vorig academiejaar niet geslaagd waren en behalen vervolgens betere resultaten dan voordien. De helft van de GIT-studenten verwerven minstens de helft van de opgenomen studiepunten binnen hun academische bachelor (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Auteurs poneren dat studenten die geen vakken meenemen betere punten behalen dan studenten die wel vakken meenemen (Hailikari, 2009, Molleda et al., 2012).

**De relatie tussen studiesucces en voorkennis.** Dochy en collega's (1996) besluiten uit hun literatuuronderzoek dat voorkennis 30 à 60% van de variantie verklaart wat studieresultaten betreft. Meer specifiek is het domein-specifieke voorkennis dat een positieve invloed uitoefent op studiesucces (Dochy et al., 1996; Hailikari, Nevgi, & Komulainen, 2008b; Minnaert & Jansen, 1992; Thompson & Zamboanga, 2004). Maar sporadisch wordt echter ook een negatief verband teruggevonden in de literatuur (Dochy et al., 1999a). Misvattingen of inaccurate voorkennis kunnen hierbij een rol spelen (Dochy et al., 1996). Verder toont onderzoek aan dat procedurele kennis -in tegenstelling tot declaratieve kennis- de eindpunten bij een bepaald vak voorspelt (Hailikari, 2009; Hailikari et al., 2007).

**De relatie tussen studiesucces en welbevinden.** Studiesucces is belangrijk voor welbevinden (Kaplan & Maehr, 1999). Hoge academische prestaties leiden namelijk tot een hoger welbevinden volgens Bowman (2010). Tuominen-Soini, Salmela-Aro en Niemivirta (2008) associëren laag welbevinden met weinig studiesucces, maar ze stellen dat het verband afhankelijk is van de manier waarop de student zich betrokken voelt tot een doel.

**De relatie tussen studiesucces en motivatie.** Motivationale aspecten zijn gerelateerd met studiesucces (Heikkilä, Lonka, Nieminen, & Niemivirta, 2012; Sheldon & Krieger, 2004; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). Meer specifiek is intrinsieke motivatie een voorspellende variabele voor studiesucces (Minnaert & Jansen, 1992; Phan, 2013) en

progressie (Minnaert & Janssen, 1992). Ook geïdentificeerde regulatie wordt geassocieerd met positieve prestaties, terwijl extrinsieke regulatie en geïntrojecteerde regulatie in verband gebracht worden met lagere prestaties (Deci & Ryan, 2000).

**De relatie tussen studiesucces en zelfwaarde.** De review studie van Valentine en collega's (2004) vermeldt dat de invloed van zelfwaarde op studiesucces verschilt naar gelang de operationalisering van het concept zelfwaarde. Soms wordt er gesproken over academisch zelfvertrouwen (Lacante et al., 2001; Prins, 1997; Spady, 1971), soms over academische opvattingen over het zelf (Hailikari, 2009; Hailikari et al., 2008), academisch zelfconcept (Tinto, 1993) of academische zelfwaarde (Draper, 2014). Een positief academisch zelfconcept speelt bijvoorbeeld een rol bij het slagen en falen in het hoger onderwijs of bij de studie staken volgens Tinto (1993). Meer recent stellen onderzoekers vast dat academische opvattingen van het zelf een significante maar indirecte invloed hebben op studiesucces, via voorkennis (Hailikari, 2009; Hailikari et al., 2008).

**De relatie tussen studiesucces en doelbetrokkenheid.** Vanuit een klassieke doeltheorie wordt vaak gesteld dat studenten met *mastery* doelbetrokkenheid gelijkaardige of betere resultaten behalen dan studenten die *performance* georiënteerd zijn (King & McInerney, 2014; Nicholls, 1984; Tuominen-Soini et al., 2012). Het vele onderzoek dat echter reeds verricht is rond doelbetrokkenheid is niet eenduidig. Zo zijn er studies terug te vinden waar studenten die eerder *performance* doelbetrokkenen zijn een positieve relatie hebben met studiesucces (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Hulleman et al., 2010; Senko, Durik, & Harackiewicz, 2008). Als een leerling bijvoorbeeld *performance approach* georiënteerd is, dan is er een positief verband met leerresultaten (Elliot & Murayama, 2008; Hulleman et al., 2010; Phan, 2013; Skaalvik, 1997). Als een leerling echter *performance avoidance* op een doel betrokken is, dan behaalt hij lagere leerresultaten (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Murayama, 2008; Skaalvik, 1997; Sideridis, 2005). Verder toont de meta-analyse van Hulleman en collega's (2010) een negatief verband aan tussen *mastery avoidance* en studiesucces. Tot slot wordt in de literatuur een verband gevonden tussen *work avoidance* en lagere punten bij leerlingen uit het secundair onderwijs (King & McInerney, 2014; Nicholls et al., 1985). Ook in het hoger onderwijs blijkt *work avoidance* geen gunstige voorspeller voor de punten op het einde van het semester (Harackiewicz et al., 1997).

De theoretische inzichten omtrent studiesucces en de huidige onderzoeksvariabelen zijn hierboven te lezen. In wat volgt vindt de lezer enkele inzichten rond GIT terug.

## **Empirische bevindingen GIT**

**De relatie tussen GIT en voorkennis.** Hailikari (2009) stelt vast dat studenten die hoog scoren op procedurele voorkennistesten een cursus afronden binnen de voorziene tijd. Diegene met een lage procedurele voorkennis hebben meer tijd nodig om de cursus te beëindigen. Bovendien vindt dezelfde auteur dat studenten die geen vak meenemen, hoger scoren op de voorkennistest.

**De relatie tussen GIT en welbevinden.** Reed en collega's (2011) geven hieromtrent aan dat de relatie tussen curriculumstructuur en studenten hun welbevinden nog niet uitgebreid is onderzocht. Voorzichtig kan gesteld worden dat de duale curriculummogelijkheid slagen versus falen een positieve invloed heeft op het welbevinden van studenten (Bloodgood, Short, Jackson, & Martindale, 2009).

**De relatie tussen GIT en motivatie.** De vroegere curriculummogelijkheid in Vlaanderen van slagen versus falen ondermijnde echter de motivatie van studenten schrijven Depreeuw en collega's (2006). Studies specifiek met betrekking tot GIT zijn schaars, maar als we kijken naar studievoortgang behandelen verschillende auteurs motivationele aspecten (Reumer & van der Wende, 2010; van Bragt, Bakx, Bergen, & Croon, 2011). Studenten met een vlotte studievoortgang geven aan intrinsiek gemotiveerd te zijn. Bij degene die daarentegen traag progressie maken in het verzamelen van studiepunten constateren Haarala-Muhonen en collega's (2011) een gebrek aan wil. Rytönen en collega's (2012) stellen vast dat studenten meer studiepunten verwerven als ze ervaren dat hun studeren verbetert door zich in te zetten en zich toe te wijden.

**De relatie tussen GIT en zelfwaarde.** De auteur van deze masterproef merkt een groot hiaat in de literatuur op wat studies naar GIT en academische zelfwaarde betreft.

**De relatie tussen GIT en doelbetrokkenheid.** Ook zijn door de auteur nog geen empirische bevindingen gevonden die specifiek betrekking hebben op GIT. Deze laatste vaststellingen bevestigen het belang van eigen uitgevoerd onderzoek.

**De relatie tussen GIT en achtergrondkenmerken.** Vrouwen doorlopen sneller hun universitaire opleiding dan mannen. Costantini en Vitale (2011) poneren ook dat het volgen van een richting gelijkaardig aan het Vlaamse ASO een significant effect heeft op het traject dat studenten doorlopen. Ook de eindpunten in het secundair onderwijs hebben hierop een effect.

Bovenstaand luik vat de weinige theoretische inzichten samen omtrent GIT. Voorkennis is een veel exhaustiever onderzocht begrip. In volgende luiken werpen we een blik op de onderlinge verbanden tussen de onderzoeksvariabelen.

### **Empirische bevindingen voorkennis**

**De relatie tussen voorkennis en motivatie.** Minnaert en Janssen (1992) stellen binnen hun onderzoek vast dat er geen significant verband was tussen domein-specifieke voorkennis en intrinsieke motivatie. Motivatie in de zin van interesse blijkt echter wel een mediërende variabele als gekeken wordt naar de invloed van voorkennis op studiesucces (Dochy et al., 1999).

**De relatie tussen voorkennis en zelfwaarde.** Academische opvattingen van het zelf blijken een sterke invloed te hebben op de prestaties van de voorkennistest (Hailikari, 2009; Hailikari et al., 2008b).

**De relatie tussen voorkennis en doelbetrokkenheid.** In het onderzoek naar het onderwijsinnovatieproject betreffende computerspelletjes van Chen, Wong en Wang (2014) is er geen positief verband teruggevonden tussen voorkennis en *performance* georiënteerd zijn.

### **Empirische bevindingen welbevinden**

**De relatie tussen welbevinden en motivatie.** De invloed van motivationele processen op welbevinden is reeds uitgebreid onderzocht (Boudreaux & Ozer, 2013; Brault-Labbé & Dubé, 2010; Diener et al., 1999; Heikkilä et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Sheldon et al., 2004; Sheldon & Krieger, 2004; Vansteenkiste et al., 2005). Gecontroleerde motivatie is nefast voor het welbevinden van studenten, aangezien ze dan niet voor de volle honderd procent achter de studie staan (Vansteenkiste et al., 2007). Autonome motivatie geeft studenten een aanleiding om zich beter in hun vel te voelen, omdat ze dan vrijwillig handelen (Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Vansteenkiste et al., 2007). Meer specifiek staan externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie in verband met negatieve affect. Geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie staan in relatie met positieve affect (Deci & Ryan, 2000).

**De relatie tussen welbevinden en zelfwaarde.** Uit een studie bij Chinese internationale studenten in de Verenigde Staten blijkt dat academische zelfwaarde een modererende rol heeft op positief affect. De auteurs vonden een negatief verband tussen academische stress en positief affect. Een Chinese internationale student met een hoge

academische zelfwaarde versterkt dat negatief verband, terwijl dit niet het geval is bij studenten met lagere academische zelfwaarde (Liao & Wei, 2014).

**De relatie tussen welbevinden en doelbetrokkenheid.** *Performance* gerichte studenten kunnen bij degenen die niet intrinsiek gemotiveerd zijn, gelinkt worden aan een toegenomen academische angst en een afgenomen academische tevredenheid (Gaudreau, 2012). Er is ook een relatie tussen *performance avoidance* en angst (Skaalvik, 1997; Sideridis, 2005). *Mastery* georiënteerde studenten ervaren vaker positief affect dan negatief affect (Kaplan & Maehr, 1999; King & McInerney, 2014). Als de *mastery* doelen echter genuanceerd worden tot *mastery avoidance*, dan zijn ze gecorreleerd met negatief affect. Onderzoek bij Filipijnse leerlingen toont aan dat *work avoidance* in verband staan met meer negatief affect. Hoe minder een leerling zich *work avoidance* betrokken voelt, hoe meer positief affect hij ervaart (King & McInerney, 2014). Daarnaast wordt ook angst geassocieerd met *work avoidance* (Skaalvik, 1997).

### **Empirische bevindingen motivatie**

**De relatie tussen motivatie en zelfwaarde.** Volgens Crocker en collega's (2003) is er een verband tussen zelfwaarde en gecontroleerde motivatie. Zij stellen vast dat een student die zijn zelfwaarde wil verhogen aan de hand van het behalen van successen in verschillende domeinen, eerder extrinsiek gemotiveerd is. Dit omdat die student streeft naar een resultaat dat extern is aan het gedrag. Een student die bijvoorbeeld niet studeert voor het plezier van het studeren zelf, maar om goede punten te behalen en op die manier zelfwaarde verzamelt (Sabzehara, Ferguson, Sarafraz, & Mostafa, 2014).

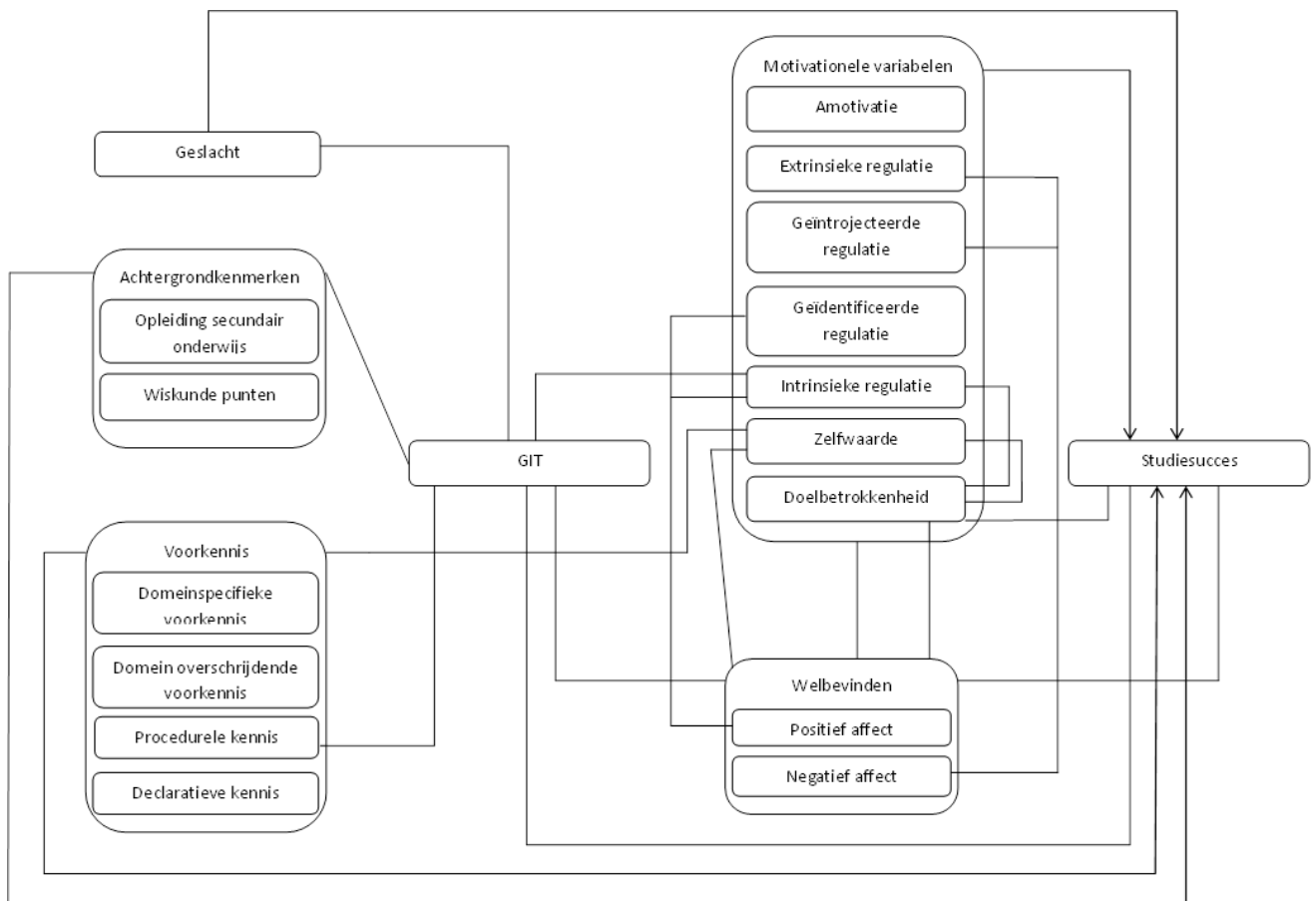
**De relatie tussen motivatie en doelbetrokkenheid.** In de literatuur is er geen eenduidigheid over het verband tussen doelbetrokkenheid en motivatie. Pintrich (2000a) vindt een negatief verband tussen *performance avoidance* doelen en intrinsieke motivatie. Skaalvik (1997) daarentegen wijst op een positief verband tussen een leerling die *performance* georiënteerd is en intrinsieke motivatie. Ondanks de contrasten in de literatuur wordt volgens Tuominen-Soini, Salmela-Aro en Niemivirta (2012) over het algemeen aangenomen dat studenten die eerder *mastery* georiënteerd zijn over meer motivatie beschikken. Een positief verband is vastgesteld tussen *mastery approach* en intrinsieke motivatie (Elliot & Murayama, 2008).

## Empirische bevindingen zelfwaarde

**De relatie tussen zelfwaarde en doelbetrokkenheid.** Zelfwaarde is afhankelijk van de standaarden die een individu zichzelf oplegt en zijn doelen (Crocker & Wolfe, 2001).

## Geïntegreerd theoretisch model

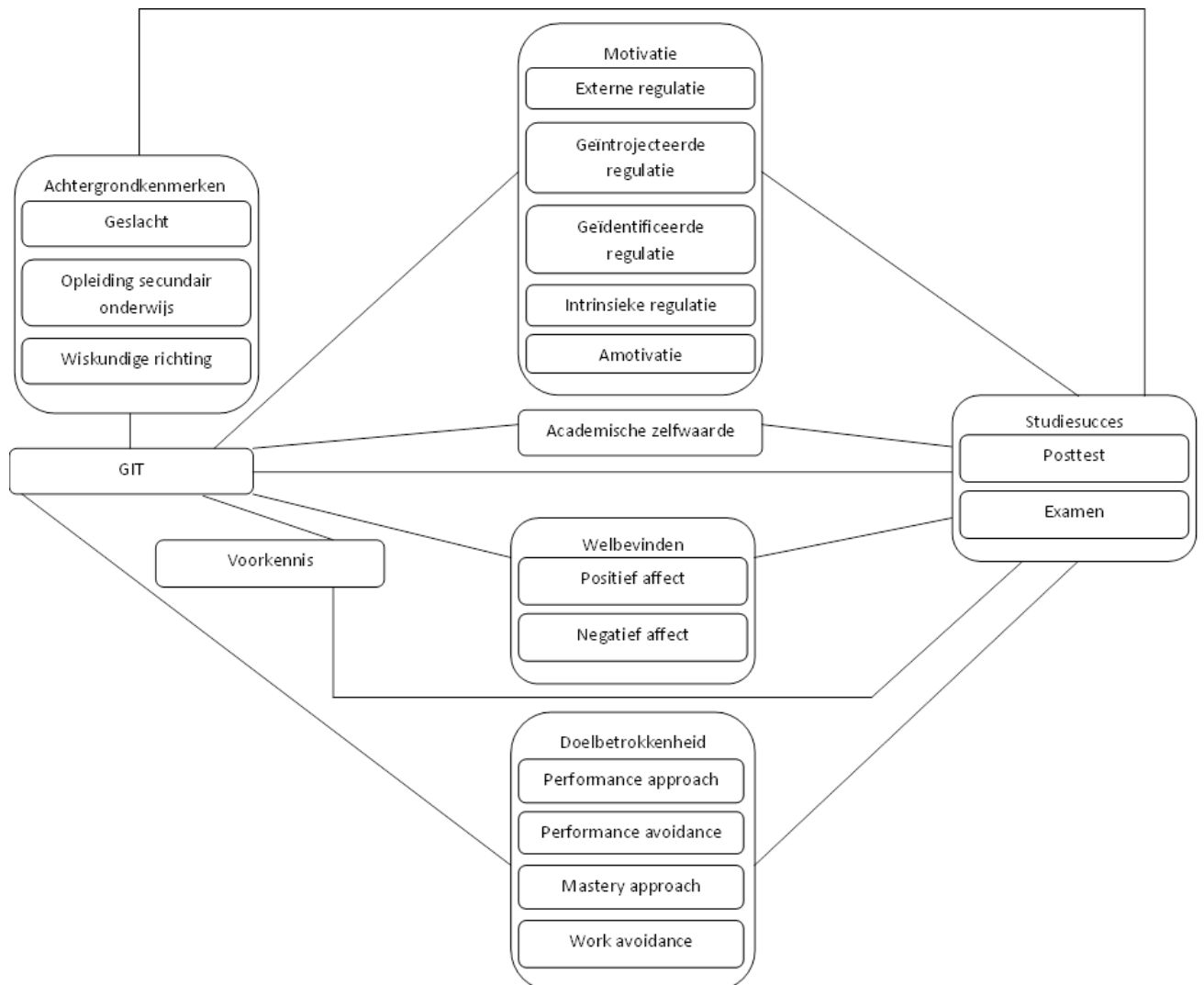
In voorgaande hoofdstukken werden de begrippen studiesucces, GIT, voorkennis, welbevinden, motivatie, zelfwaarde en doelbetrokkenheid conceptueel en theoretisch gedefinieerd. Op basis van hiervan wordt een theoretisch geïntegreerd model naar voren geschoven om een zicht te bieden op de verschillende variabelen en hun verbanden die aan de basis liggen van studiesucces (zie Figuur 3).



*Figuur 3.* Een Geïntegreerd Theoretisch Model van Studiesucces.

## Onderzoeksmodel, onderzoeksvragen en hypothesen

Het onderwerp van deze masterproef betreft de relatie tussen studiesucces in een rechten gerelateerd vak en een GIT, rekening houdend met andere beïnvloedende factoren zoals mediërende variabelen en achtergrondkenmerken. Om dit na te gaan, wordt vertrokken vanuit een eigen ontworpen onderzoeksmodel geïnspireerd op het theoretisch kader (zie Figuur 4).



*Figuur 4.* Het Onderzoeksmodel.

Drie onderzoeksvragen treden op de voorgrond om een antwoord te kunnen bieden op het centrale uitgangspunt van deze studie. De bijhorende hypothesen vloeien voort uit het theoretisch kader.

1. Heeft het studeren via een GIT of geen GIT een effect op studiesucces (enerzijds geoperationaliseerd als posttestscore en anderzijds als examenscore), rekening houdend met de voorkennis?

De bijhorende hypothese is:

*Een GIT leidt tot een significant verschil in de posttest/examenscore, rekening houdend met de voorkennis. (Hypothese 1).*

2. Heeft het al dan niet volgen van een GIT een invloed op studiesucces (enerzijds geoperationaliseerd als posttestscore en anderzijds als examenscore), rekening houdend met de covariabelen voorkennis, geslacht, opleiding secundair onderwijs en al dan niet wiskundige richting en de mediërende variabelen welbevinden, motivatie, academische zelfwaarde en doelbetrokkenheid?

De hypothese hieromtrent luidt:

*Een GIT wel of niet opnemen leidt tot significante verschillen in de posttest/examenscore, rekening houdend met de invloed van covariabelen (voorkennis, geslacht, opleiding secundair onderwijs en al dan niet wiskundige richting) en de mediërende variabelen welbevinden (alle 2 types), motivatie (alle 5 types), academische zelfwaarde en doelbetrokkenheid (alle 4 types). (Hypothese 2).*

3. Welke variabelen staan in verband tot studiesucces (enerzijds geoperationaliseerd als posttestscore en anderzijds als examenscore)?

De flankerende hypothese hierbij gaat als volgt:

*Welbevinden (positief affect) en academische zelfwaarde hebben een positieve relatie met studiesucces, net zoals voorkennis, vrouw zijn, ASO en een wiskundige richting gevolgd hebben. Studeren met een GIT, de soort motivatie (amotivatie, extrinsieke regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en intrinsieke regulatie) en de manier waarop een student zich betrokken voelt (performance approach, performance avoidance, mastery approach of work avoidance) hangen significant samen met de posttest/examenscore (hypothese 3).*



## Methodologie

Huidige hoofdstuk kaart het onderzoeksdesign aan, gevolgd door een bespreking over de deelnemers en de wijze van dataverzameling. Daarna volgt een uiteenzetting van het meetinstrument en de manier van data-analyse.

### Onderzoeksdesign

Er wordt gekozen voor een kwantitatieve onderzoeksbenadering, aangezien op deze manier de relaties tussen de betrokken concepten statistisch kunnen worden getest (Billiet & Waeghe, 2003). Dit onderzoek kadert in een onderwijsinnovatieproject en bijgevolg kan niet worden gerandomiseerd, omdat er met een bestaande groep wordt gewerkt (Trochim, 2006; van Peer, Bours, & Beaujean, n.d.). Naast randomisering ontbreekt ook een controlegroep, dus is er sprake van een *one group* pretest-posttest design (Moerkerke, 2012). Een *within group design* wordt gehanteerd, omdat dezelfde participanten deelnemen aan alle condities. De twee metingen worden afgenomen bij dezelfde studenten en er wordt naar verschillen gezocht *binnen* die studenten in plaats van tussen de studenten en een controlegroep (Pearson Education, 1995-2006). Hoewel er sprake is van ongelijke groepen, vormde dit geen grote problemen volgens de Levene's testen.

### Participanten

Dit onderzoek vindt plaats bij studenten die ingeschreven zijn voor het vak 'Beginselen van het recht' aan UGent. De groep waarop de analyses betrekking hebben, bestaat uit 351 studenten waarvan 184 mannen (52,4%) en 167 vrouwen (47,6%). Zoals te zien in Tabel 1 is de overgrote meerderheid (80,1%) geboren in het jaar 1996 en is dus ongeveer 18 jaar oud. De oudste student is geboren in 1988 en de jongste student in 1997. Voor een meer gedetailleerde beschrijving wordt verwezen naar appendix 5.

Tabel 1  
*Respons naar Geslacht en Jaartal*

Kenmerk	Percentage onderzoekspopulatie (absolute aantallen tussen haakjes)
<b>Geslacht</b>	
Man	52,4% (184)
Vrouw	47,6% (167)
<b>Jaartal</b>	
1988	0,3% (1)
1992	0,3% (1)
1993	1,7% (6)
1994	3,1% (11)
1995	11,1% (39)
1996	80,1% (281)
1997	3,4% (12)

In Tabel 2 is af te lezen dat de overgrote meerderheid van de studenten (96,3%) een richting volgden in het algemeen secundair onderwijs (ASO). Twee respondenten (0,6%) studeerden af in de onderwijsvorm Technisch Secundair Onderwijs (TSO). Slechts één student (0,3%) komt uit het Kunstsecundair Onderwijs (KSO). Geen enkele respondent behaalde in het Beroepssecundair onderwijs (BSO) of Buitengewoon secundair onderwijs (Buso) zijn diploma. Van alle respondenten heeft één student een Europees baccalaureaat behaald, een andere student een Nederlands diploma en één iemand genoot een Steineropleiding.

Het leeuwendeel van de respondenten (77,0%) volgde een wiskundige richting in het secundair onderwijs. Hieronder wordt in deze masterproef een richting begrepen met wiskunde in het label van de studierichting. De overige 79 studenten (23,0%) volgden bijgevolg geen wiskundige richting (zie Tabel 2).

Tabel 2

*Respons naar Opleiding Secundair, Wiskundige richting*

Opleiding secundair	Percentage onderzoekspopulatie (absolute aantallen tussen haak)
<b>Opleiding (onderwijsvorm)</b>	
Architecturale vorming (KSO)	0,3% (1)
Boekhouden informatica (TSO)	0,3% (1)
Informatica beheer (TSO)	0,3% (1)
Economie - Moderne talen (ASO)	6,0% (21)
Economie - Wetenschappen (ASO)	2,3% (8)
Economie - Wiskunde (ASO)	26,2% (92)
Grieks - Wetenschappen (ASO)	0,3% (1)
Grieks - Wiskunde (ASO)	2,0% (7)
Humane wetenschappen (ASO)	0,3% (1)
Latijn - Moderne talen (ASO)	1,1% (4)
Latijn - Wetenschappen (ASO)	5,1% (18)
Latijn - Wiskunde (ASO)	14,8% (52)
Moderne talen - Wetenschappen (ASO)	2,0% (7)
Moderne talen - Wiskunde (ASO)	2,0% (7)
Natuurwetenschappen (ASO)	0,3% (1)
Sportwetenschappen (ASO)	1,4% (5)
Wetenschappen - Wiskunde (ASO)	32,5% (114)
Andere (Europees Bacculaureaat, Buitenlandse of Steineropleiding)	0,9% (3)
Ongeldig antwoord	2,0% (7)
<b>Wiskundige richting</b>	
Ja	77,0% (272)
Nee	23,0% (79)

**Procedure**

Het onderzoeksopzet van deze masterproef kan gekoppeld worden aan een onderwijsinnovatieproject rond elektronische studiebegeleiding. Het project heet 'eBooks als ondersteuning van hoorcolleges voor bijzondere doelgroepen'. Meer informatie is terug te vinden in appendix 2. De start van de innovatie vond plaats in september 2013. Een eerste fase is reeds afgerond en deze masterproef kadert in de tweede fase die loopt tot september 2015 (Universiteit Gent, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Vakgroep Sociaal Recht, 2014).

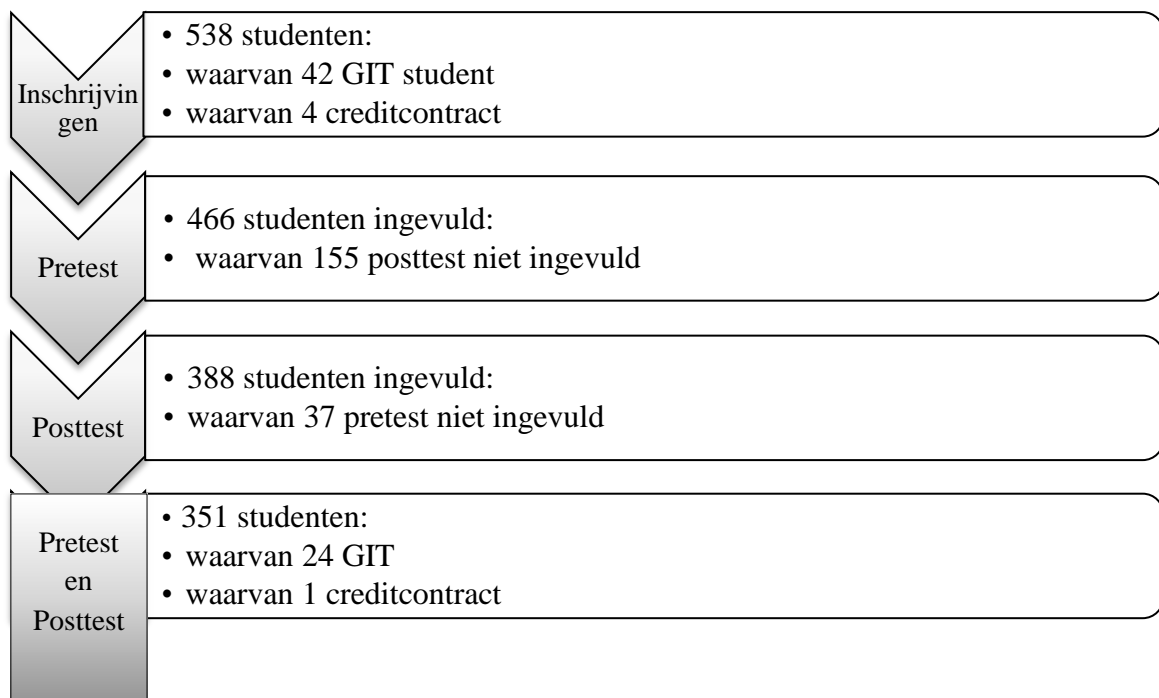
Tijdens de pretest -opengesteld in week 1 van het eerste semester van academiejaar 2014-2015- meten we voorkennis. Hierbij wordt gecontroleerd op storende factoren (van Peer et al., n.d.) zoals motivatie, welbevinden, zelfwaarde en doelbetrokkenheid. Dezelfde variabelen meten we ook tijdens de posttest om eventuele veranderingen te detecteren. Een theoretische verantwoording staat in appendix 6. De tweede meting vond plaats vanaf week 12 van hetzelfde semester. De achtergrondvragen en vragen omtrent GIT werden niet

opnieuw voorgelegd.

De eerste maal stond de vragenlijst bijna twee weken open, de tweede maal kregen de studenten drie weken de tijd om de vragenlijst in te vullen. De vragen waren terug te vinden via het elektronisch leerplatform Minerva. Indien studenten via Minerva inloggen, kunnen zij doorklikken naar de online toets omgeving van UGent, Curios genaamd (Universiteit Gent, Directie ICT – Onderwijstechnologie, n.d.). Het verzamelen van data aan de hand van een elektronische vragenlijst heeft als voordeel dat veel studenten in korte tijd bereikt worden (Billiet & Waeghe, 2003). Een elektronische vragenlijst vermindert bovendien de kans op sociaal wenselijke antwoorden, maar heeft de kans op een lage respons als nadeel (Nachmias & Nachmias, 1996). Het was echter een stimulans voor de studenten dat het invullen van de vragenlijst een positief effect had op de punten van de parallelle opdracht die hoort bij het vak ‘Beginselen van het recht’. In de twee periodes waarin de vragenlijst beschikbaar stond, werden ter herinnering op Minerva drie aankondigingen geplaatst bij het vak en één e-mail via het UGent adres. Telkens voor het openstellen van de vragenlijst werd tijdens het hoorcollege een woordje inhoudelijke uitleg voorzien en een aanmoediging gegeven door de auteur.

Uiteindelijk vulde 72% van de 538 studenten ‘Economie en bedrijfskunde’, ingeschreven voor het eerstejaars vak ‘Beginselen van het recht’ in het academiejaar 2014-2015, de pre- en posttest in. Figuur 5 vat beknopt samen hoe de steekproef van 351 studenten bekomen werd. In appendix 6 is een meer volledige beschrijving terug te vinden. Tenzij anders aangegeven hebben verdere cijfergegevens betrekking op deze 351 studenten. Hiervan zijn er 24 studenten die het vak opnemen in een GIT-curriculum en één student in een creditcontract (zie Figuur 5). Slechts 57% van de GIT-studenten werd bereikt.

Studenten kunnen kennis nemen van de resultaten via een aankondiging op Minerva voor het vak ‘Beginselen van het recht’.



Figuur 5. Flow Diagram met Verloop van Aantal Participanten.

### Meetinstrument

De gehanteerde vragenlijst binnen deze masterproef omvat 93 vragen (zie appendix 3). De eerste vraag betreft al dan niet akkoord gaan met het *informed consent*. Studenten kunnen zodoende toestemming geven om hun gegevens te koppelen aan de examenresultaten. In het *informed consent* staat vermeld dat de antwoorden anoniem verwerkt worden. Er wordt ook nog gevraagd of de studenten begrijpen waarover ze bevroegd zullen worden. Daarna volgen er enkele open vragen, maar de vragenlijst bestaat hoofdzakelijk uit meerkeuzevragen. Voor de constructie van de vragenlijst werd beroep gedaan op bestaande onderzoeksinstrumenten, behalve aangaande GIT. De bestaande meetinstrumenten blijken valide en betrouwbaar, zoals dit geprefereerd wordt (Billiet & Waeghe, 2003). De instrumenten worden in dit luik besproken in de volgorde zoals ze aan bod komen in de vragenlijst. Alle vragen, behalve de kennistest, werden -indien nodig om verwarring te vermijden- herleid naar een vijf-punt Likertschaal, gaande van 1 ‘helemaal niet van toepassing’ tot 5 ‘helemaal van toepassing’.

### Achtergrondkenmerken

De vragen peilen naar de laatst gevolgde richting in het secundair onderwijs en hoeveel uur wiskunde studenten in de 3<sup>e</sup> graad genoten. Bovendien wordt gevraagd naar hun geslacht, geboortjaar en studentnummer.

## **GIT**

Dit eigen ontworpen instrument bestaat uit 6 meerkeuzevragen over het al dan niet volgen van een GIT. Één van de vragen polst naar het soort van traject dat een student volgt, met name IAJ-GIT, BEPERKT-GIT of COMBI-GIT. Telkens wordt voor studenten die geen GIT volgen de mogelijkheid gelaten om dit kenbaar te maken.

### **Academische zelfwaarde**

Voor meten van academische zelfwaarde wordt een selectie gemaakt uit de vragenlijst Contingencies of Self-Worth Scale (CSW) van Crocker en collega's (2003). Vijf vragen peilen naar de mate waarin een student zijn zelfwaarde baseert o.b.v. academische prestaties. Een voorbeeld van een item dat gehercodeerd is: 'Mijn mening over mezelf wordt niet bepaald door mijn prestaties op de universiteit'. De items zijn vertaald door Radstaak (2008) onder begeleiding van prof. dr. Vonk, aan de Radboud Universiteit Nijmegen. De berekening van Cronbach's alpha toont een goede interne consistentie ( $\alpha = .72$ ).

### **Welbevinden**

Positief en negatief affect wordt gemeten aan de hand van 20 items uit de Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Enkele voorbeelden van items die de subschaal positief affect representeren zijn: 'ik voel me over het algemeen opgewekt, enthousiast of energiek'. Voorbeelden van items van de subschaal negatief affect zijn onder andere: 'vlug geïrriteerd, angstig en gespannen'. De PANAS werd door Engelen, de Peuter, Victoir, van Driest en van den Bergh (2006) naar het Nederlands vertaald. De berekende Cronbach's alpha's tonen voor beide schalen een hoge betrouwbaarheid ( $\alpha = .81$  voor positief affect,  $\alpha = .85$  voor negatief affect).

### **Doelbetrokkenheid**

De vragenlijst is net zoals in onderzoek van Gavaza, Muthart en Khan (2014) gebaseerd op de Achievement Goal Questionnaire (AGQ; Elliot et al., 2001) en de Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R; Elliot et al., 2008). De subschalen *performance approach* (bv. Mijn doel is om goed te presteren in vergelijking met andere studenten), *performance avoidance* (bv. Ik vermijd het slechter te doen dan andere studenten), *mastery approach* (bv. Ik probeer mijn cursussen volledig te beheersen) en *mastery avoidance* (bv. Ik probeer te vermijden minder te leren dan ik aankan dit semester) bestaan elk uit 3 items. Enkel de subschaal *work avoidance* bestaat uit 4 items, waaronder bijvoorbeeld 'Ik verkies niet te hard te werken aan mijn lessen'. Het meetinstrument werd vertaald volgens de methode vertalen-

en-terugvertalen. De subschalen bleken na de berekening van Cronbach's alpha niet allemaal betrouwbaar. Omdat  $\alpha = .35$  werd besloten om de subschaal *mastery avoidance* niet te betrekken in de analyses. De betrouwbaarheid van de andere subschalen bleek aanvaardbaar (*mastery approach*  $\alpha = .62$ ), goed (*work avoidance*  $\alpha = .76$ ) of hoog (*performance avoidance* en *performance approach*  $\alpha = .88$ ).

### **Motivatie**

Een versie van de Zelf-Regulatie Vragenlijst – Leren is een aangepaste versie van de door Ryan en Connell (1989) ontwikkelde Self-Regulation Questionnaire Academics (SRQ-a). De vragenlijst omvat 20 items waarvan 4 keer 4 items die intrinsieke regulatie bevragen (bv. ik vind dit een boeiend vak), alsook externe (bv. Anderen mij hiertoe verplichten), geïntrojecteerde (bv. Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik verstandig ben) en geïdentificeerde (bv. Ik via Beginselen van het recht zinvolle, nieuwe dingen kan bijleren) regulatie. Ook amotivatie bestaat uit 4 items van Vallerand, Blais, Brière en Pelletier (1989). Bijvoorbeeld: 'Beginselen van het recht zit wel in ons programma maar ik vraag ma af waarom ik het studeer'. De berekende Cronbach's alpha geeft aan dat de interne consistentie -na het verwijderen van item 72<sup>1</sup> uit de vragenlijst- aanvaardbaar ( $\alpha = .67$  voor extrinsieke motivatie,  $\alpha = .69$  voor geïntrojecteerde motivatie) tot goed is ( $\alpha = .81$  voor geïdentificeerde,  $\alpha = .82$  voor amotivatie,  $\alpha = .86$  voor intrinsieke motivatie).

### **Studiesucces**

Studiesucces wordt geoperationaliseerd aan de hand van twee variabelen, enerzijds de posttestscore, anderzijds de examenscore.

**Posttestscore.** De posttest bestaat uit 20 *multiple choice* vragen. Zowel bij de pre- als de post-meting worden dezelfde vragen voorgeschoteld aan de participanten. De vragen variëren van pure kennisvragen (bv. Hoeveel regeringen heeft België?) tot hogere-orde denkvragen (bv. Vul het schema aan.). Daarnaast zijn er toepassingsvragen (bv. Lees de casus.), juist/fout vragen (bv. Welke stelling is fout?) en herkenningvragen (bv. Dit is een voorbeeld van...?).

**Examenscore.** Studiesucces wordt binnen deze masterproef ook geoperationaliseerd als een score van maximaal 20 punten voor het vak 'Beginselen van het recht'. Voorbeelden van meerkeuzevragen zijn puur theoretische vragen of casussen.

---

<sup>1</sup> 72. Ik ben gemotiveerd om algemene Beginselen van het recht te studeren omdat... Studenten van onze faculteit nu eenmaal verondersteld worden Beginselen van het recht te studeren. (externe motivatie)

## **Voorkennis**

Voorkennis wordt gemeten aan de hand van dezelfde test als de posttest. Voor inhoudelijke informatie over de voorkennistest wordt aldus verwezen naar het meetinstrument posttest.

## **Data-analyse**

De statistische analyses worden uitgevoerd met SPSS (versie 21). Naast beschrijvende statistieken worden correlaties geanalyseerd om een eerste zicht te krijgen op de aard van de relaties. Een significantieniveau  $p < .05$  wordt vooropgesteld. Voor elke analyse worden assumpties getest, met name normaliteit en homoscedasticiteit respectievelijk via Kolmogorov-Smirnov test en Levene's test. Hierop keren we terug bij de besprekingen van enkele beperkingen van het onderzoek.

Voor het toetsen van de eerste hypothese wordt een covariantieanalyse (ANCOVA) toegepast met GIT/geen GIT als factor en enerzijds posttestscore en anderzijds examenscore als afhankelijke variabele. Voorkennis is een covariaat bij deze analyse.

Voor de tweede hypothese wordt een vergelijkbare ANCOVA toegepast, maar wordt er rekening gehouden met extra covariabelen: naast voorkennis kijken we naar geslacht, opleiding secundair onderwijs, al dan niet volgen van een wiskundige richting en de mediërende variabelen motivatie (alle types), welbevinden (alle types), academische zelfwaarde en doelbetrokkenheid (alle types).

Ten laatste wordt voor hypothese drie een meervoudig lineaire regressie (*stepwise*) toegepast om te onderzoeken welke variabelen significant geassocieerd zijn met studiesucces. Daarbij worden alle achtergrond en mediërende variabelen meegenomen en opvolgende analyses uitgevoerd.



## Resultaten

Dit hoofdstuk start met beschrijvende resultaten en de resultaten van de correlatieanalyse. Daarna worden de drie onderzoekshypotheses getoetst.

### Beschrijvende resultaten

Tabel 3 toont wie de participanten zijn op basis van achtergrond kenmerken en hoe ze over de condities GIT en geen GIT verdeeld zijn. Meer mannen (79.20%), dan vrouwen (20.80%) nemen het vak 'Beginselen van het recht' op in een GIT-curriculum. In de groep studenten die geen GIT volgen is de verhouding man vrouw evenwichtiger, met name 165 mannen en 162 vrouwen.

Beide groepen volgden in het secundair onderwijs een opleiding voor algemeen secundair onderwijs (ASO). Bij GIT-studenten is dat 95.7% (n= 23) en bij de studenten zonder GIT 96.6% (n= 316). Twee studenten zonder GIT (0.6%) komen uit een TSO-richting en negen (2.8%) uit overige. Onder GIT-studenten wordt slechts één student (4.3%) gecategoriseerd onder overige en volgde niemand een TSO-richting.

We zien dat 66.7% (n= 16) van de GIT-studenten en 80.4% (n= 263) van de niet-GIT-studenten een richting volgden met wiskunde in het label van de studierichting. Bijna 30% (n= 7) van de GIT-studenten volgde geen wiskundige richting, tegenover 15.9% (n= 52) bij de studenten zonder GIT. Één student (4.2%) met een GIT wordt geclassificeerd onder overige en een tiental studenten (3.7%) zonder GIT ook.

Tabel 3

#### *Achtergrondkenmerken GIT/ Geen GIT in Percentages en Absolute Aantallen*

	GIT (n= 24)	Geen GIT (n = 327)
Geslacht		
Man	79.20% (19)	50.50% (165)
Vrouw	20.80% (5)	49.50% (162)
Opleiding Secundair Onderwijs		
ASO	95.80% (23)	96.60% (316)
TSO	0.00% (0)	0.60% (2)
Overige	4.20% (1)	2.80% (9)
Wiskundige richting		
Wiskundige richting	66.70% (16)	80.40% (263)
Geen wiskundige richting	29.20% (7)	15.90% (52)
Overige	4.20% (1)	3.70% (12)

Tabel 4 vat de beschrijvende resultaten samen voor de mediërende variabelen en de afhankelijke variabele, opgesplitst naar het al dan niet volgen van een GIT. In de Tabel zien we geen extreme verschillen tussen GIT/geen GIT-studenten. Wat opvalt, is dat zowel GIT-studenten als niet-GIT-studenten niet de helft halen voor de voorkennistest en posttest. Het totaal gemiddelde strandt op 6.93 op 20 op de voorkennistest en 7.06 op 20 voor de posttest.

Niet-GIT-studenten ( $M= 6.95$ ) doen het in beperkte mate beter op de voorkennistest dan GIT-studenten ( $M= 6.71$ ). Op de posttest scoren GIT-studenten dan weer 0.24 punten meer dan niet-GIT-studenten. Maar kijken we naar de examenscores, valt op dat niet-GIT-studenten slagen met een gemiddelde van 10.56 op 20. GIT-studenten zijn niet geslaagd met een gemiddelde van 9 op 20.

Gedurende het eerste semester veranderen de scores voor de mediërende variabelen nauwelijks. Bij welbevinden (negatief affect) stellen we de grootste verandering vast ( $M= 0.40$ ). Hier zien we de grootste relatieve toename. Positief affect van GIT en niet-GIT-studenten daalt gedurende de 12 weken ( $M= -0.20$ ). Wat motivatie betreft, zien we dat in beide groepen de extrinsieke regulatie ( $M= 0.18$ ) toeneemt; net als de geïntrojecteerde regulatie ( $M= 0.22$ ) en amotivatie ( $M= 0.23$ ). Alle studenten voelen zich op het einde van het semester minder geïdentificeerd ( $M= -0.23$ ) en intrinsiek ( $-0.25$ ) gereguleerd. Er is maar een beperkt verschil terug te vinden tussen de twee groepen wat geïntrojecteerde en geïdentificeerde regulatie betreft. Bij GIT-studenten is de verandering in geïntrojecteerde regulatie bijna nihil, terwijl bij niet-GIT-studenten diezelfde regulatie toeneemt met 0.23. Geïdentificeerde regulatie neemt gedurende het semester minder af bij GIT-studenten ( $M= -0.09$ ), dan bij studenten zonder GIT ( $M= -0.24$ ).

Bij studenten met een GIT ( $M= -0.18$ ) neemt, wat doelbetrokkenheid betreft, *mastery approach* meer af dan bij studenten zonder GIT ( $M= -0.09$ ). Diezelfde studenten ( $M= 0.23$ ) gaan ook meer werk vermijden, dan de degene die geen GIT hebben ( $M= 0.11$ ). De twee andere manieren (*performance approach* en *performance avoidance*) om zich betrokken te voelen tot een doel gaan niet sterk veranderen doorheen het semester bij beide groepen.

Tabel 4

*Minimum- en Maximumscores, Gemiddelde en Standaarddeviatie van Studiesucces en de Verandering in Overige Variabelen*

Variabele	Totaal				GIT				Geen GIT			
	N	Min	Max	M (SD)	N	Min	Max	M (SD)	N	Min	Max	M (SD)
Voorkennistest <sup>a</sup>	351	0.00	12.00	6.93 (1.79)	24	0.00	10.00	6,71 (2.16)	327	2.00	12.00	6.95 (1.76)
Studiesucces												
Posttest <sup>a</sup>	351	1.00	13.00	7.06 (1.85)	24	4.00	10.00	7.29 (1.65)	327	1.00	13.00	7.04 (1.86)
Examen <sup>a</sup>	348	3.10	17.03	10,45 (2.60)	24	5.68	15.36	9.00 (2.31)	324	3.10	17.03	10.56 (2.59)
Welbevinden												
Positief affect	336	-2.60	2.20	-0.20 (0.74)	23	-1.00	1.60	-0.17 (0.73)	313	-2.60	2.20	-0.20 (0.74)
Negatief affect	337	-2.20	3.40	0.40 (0.97)	24	-1.40	2.00	0.37 (0.95)	313	-2.20	3.40	0.40 (0.97)
Motivatie												
Extrinsieke regulatie	347	-1.20	2.20	0.18 (0.48)	24	-0.40	0.80	0.23 (0.33)	323	-1.20	2.20	0.18 (0.49)
Geïntrojecteerde regulatie	346	-1.80	1.60	0.22 (0.55)	23	-1.40	1.20	0.03 (0.06)	323	-1.80	1.60	0.23 (0.55)
Geïdentificeerde regulatie	342	-2.40	1.80	-0.23 (0.58)	22	-1.20	0.80	-0.09 (0.46)	320	-2.40	1.80	-0.24 (0.59)
Intrinsieke regulatie	343	-2.40	1.60	-0.25 (0.66)	24	-1.80	1.00	-0.19 (0.61)	319	-2.40	1.60	-0.25 (0.66)
Amotivatie	339	-2.40	2.80	0.23 (0.66)	23	-0.80	1.40	0.23 (0.55)	316	-2.40	2.80	0.23 (0.67)
Zelfwaarde												
Academische zelfwaarde	343	-1.60	1.60	0.09 (0.50)	22	-0.60	1.40	0.07 (0.49)	321	-1.60	1.60	0.09 (0.50)
Doelbetrokkenheid												
Performance approach	343	-1.40	1.60	-0.06 (0.41)	23	-1.40	0.60	-0.09 (0.45)	320	-1.40	1.60	-0.06 (0.41)
Performance avoidance	346	-1.60	1.60	0.01 (0.42)	23	-1.20	0.60	0.07 (0.43)	323	-1.60	1.60	0.00 (0.42)
Mastery approach	347	-1.40	0.80	-0.10 (0.32)	23	-0.80	0.40	-0.18 (0.37)	324	-1.40	0.80	-0.09 (0.32)
Work avoidance	344	-0.80	2.60	0.12 (0.47)	24	-0.40	1.60	0.23 (0.48)	320	-0.80	2.60	0.11 (0.47)

*Noot.* <sup>a</sup> score op 20.

## Correlaties tussen de onderzoeksvariabelen

Tabel 5 vat de resultaten samen van de bivariate correlatieanalyse en geeft een eerste beeld van de aard van de relaties tussen de continue onderzoeksvariabelen en GIT. Alle variabelen, behalve GIT, worden geanalyseerd via een Pearson correlatieanalyse. Een- of tweezijdig toetsen, is bepaald op basis van literatuurstudie. Bij de variabele GIT wordt een tweezijdige point-biserial analyse berekend.

We letten vooral op de correlaties met de afhankelijke variabele studiesucces. De posttestscore is één van de operationalisering voor studiesucces. Er is slechts één significant verband tussen de posttestscore en de onderzoeksvariabelen. De voorkennistest en de posttestscore hebben een significant positieve relatie ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ). Bij de tweede operationalisering voor studiesucces is er enkel een significante samenhang met amotivatie en *mastery approach*. Er is een negatief verband tussen amotivatie en het examen ( $r = -.11$ ,  $p < .05$ ) bij eenzijdig toetsen. Tussen *mastery approach* en het examen is er een positief verband ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ) bij tweezijdig toetsen. Deze eerder beperkte correlatieresultaten geven reeds de tendensen aan voor de verdere analyseresultaten.

We verwachtten een interne correlatie tussen variabelen die sub-constructen zijn van eenzelfde variabele. Bijvoorbeeld de significante negatieve samenhang tussen positief affect en negatief affect ( $r = -.30$ ,  $p < .01$ ). Ook de significant positieve samenhang tussen geïdentificeerde regulatie ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) en intrinsieke regulatie ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ) en positief affect is te verwachten.

Tabel 5

Correlatietabel

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	(1) GIT	-														
	(2) VK	.03 <sup>oa</sup>	-													
SS	(3) PT	-.03 <sup>o</sup>	.22 <sup>o***α</sup>	-												
	(4) EX	.15 <sup>i***α</sup>	.03 <sup>ja</sup>	.01 <sup>ia</sup>	-											
WB	(5) PA	-.01 <sup>m</sup>	.01 <sup>m</sup>	.06 <sup>m</sup>	.02 <sup>ca</sup>	-										
	(6) NA	.01 <sup>p</sup>	.01 <sup>p</sup>	-.06 <sup>p</sup>	-.05 <sup>ka</sup>	-.30 <sup>r***α</sup>	-									
MOT	(7) ER	-.03 <sup>a</sup>	.02 <sup>a</sup>	-.01 <sup>a</sup>	-.05 <sup>la</sup>	-.11 <sup>b*α</sup>	.17 <sup>w***α</sup>	-								
	(8) IntroR	.09 <sup>q</sup>	.02 <sup>q</sup>	-.05 <sup>q</sup>	.05 <sup>da</sup>	.05 <sup>ca</sup>	-.03 <sup>ba</sup>	.25 <sup>d**</sup>	-							
	(9) IdR	-.06 <sup>e</sup>	.00 <sup>e</sup>	.08 <sup>e</sup>	.05 <sup>ga</sup>	.22 <sup>s***α</sup>	-.09 <sup>va</sup>	-.17 <sup>i**</sup>	.04 <sup>f</sup>	-						
	(10) IR	-.02 <sup>d</sup>	.02 <sup>d</sup>	.01 <sup>d</sup>	.01 <sup>ia</sup>	.20 <sup>u***α</sup>	.06 <sup>xa</sup>	-.08 <sup>i</sup>	.07 <sup>i</sup>	.60 <sup>h**</sup>	-					
	(11) AM	.00 <sup>g</sup>	.06 <sup>g</sup>	-.06 <sup>g</sup>	-.11 <sup>m*α</sup>	-.13 <sup>t*</sup>	.14 <sup>r**</sup>	.27 <sup>h**</sup>	.01 <sup>w</sup>	-.62 <sup>u**</sup>	-.46 <sup>b**</sup>	-				
ZW	(12) ZW	.01 <sup>d</sup>	.03 <sup>d</sup>	.08 <sup>d</sup>	-.04 <sup>na</sup>	.13 <sup>v***α</sup>	.05 <sup>y</sup>	.07 <sup>g</sup>	.12 <sup>f*α</sup>	.12 <sup>h*α</sup>	.09 <sup>h*α</sup>	-.13 <sup>u*</sup>	-			
DB	(13) PAp	.02 <sup>k</sup>	.04 <sup>d</sup>	.02 <sup>d</sup>	-.01 <sup>i</sup>	.14 <sup>v*</sup>	.01 <sup>x</sup>	.00 <sup>ia</sup>	.14 <sup>f**</sup>	.15 <sup>m**</sup>	.22 <sup>h**</sup>	-.06 <sup>c</sup>	.10 <sup>m*</sup>	-		
	(14) PAv	-.04 <sup>q</sup>	.04 <sup>q</sup>	.01 <sup>q</sup>	.01 <sup>d</sup>	.18 <sup>b**</sup>	-.02 <sup>b</sup>	-.04 <sup>k</sup>	.16 <sup>k**</sup>	.13 <sup>f**</sup>	.16 <sup>i**</sup>	-.07 <sup>w</sup>	.06 <sup>f</sup>	.55 <sup>f**</sup>	-	
	(15) MAp	.07 <sup>a</sup>	-.07 <sup>a</sup>	.02 <sup>a</sup>	.12 <sup>l*</sup>	.07 <sup>b</sup>	-.06 <sup>c</sup>	-.10 <sup>k*</sup>	.12 <sup>e*</sup>	.08 <sup>g</sup>	.13 <sup>g**</sup>	-.12 <sup>h*</sup>	.07 <sup>i</sup>	.24 <sup>i**</sup>	.17 <sup>e**</sup>	-
	(16) WA	-.07 <sup>i</sup>	.10 <sup>l(*α)</sup>	.01 <sup>l</sup>	-.09 <sup>n</sup>	-.08 <sup>b</sup>	.18 <sup>u**</sup>	.16 <sup>n**</sup>	-.14 <sup>n**</sup>	-.20 <sup>m**</sup>	-.06 <sup>g</sup>	.29 <sup>c**</sup>	-.17 <sup>p**</sup>	-.09 <sup>p*</sup>	-.06 <sup>n</sup>	-.38 <sup>i**</sup>

*Noot:* <sup>a</sup> n= 347. <sup>b</sup> n= 332. <sup>c</sup> n= 333. <sup>d</sup> n= 343. <sup>e</sup> n= 342. <sup>f</sup> n= 338. <sup>g</sup> n= 339. <sup>h</sup> n= 335. <sup>i</sup> n= 340. <sup>j</sup> n=348. <sup>k</sup> n=343. <sup>l</sup> n=344. <sup>m</sup> n=336. <sup>n</sup> n=341. <sup>o</sup> n=351. <sup>p</sup> n=337. <sup>q</sup> n=346. <sup>r</sup> n=325. <sup>s</sup> n= 327. <sup>t</sup> n=326. <sup>u</sup> n=331. <sup>v</sup> n=328. <sup>w</sup> n=334. <sup>x</sup> n=330. <sup>y</sup> n= 329. <sup>z</sup> n= 164.

Alles is tweezijdig getoetst tenzij anders aangeduid: <sup>a</sup> eenzijdig getoetst.

SS= Studiesucces. WB= Welbevinden. MOT= Motivatie. ZW= Zelfwaarde. DB= Doelbetrokkenheid. GIT= al dan niet GIT. VK= Voorkennistest. PT= Posttest. EX= Examen. PA= Positief Affect. NA= Negatief Affect. ER= Extrinsieke Regulatie. IntroR= Geïntrojecteerde Regulatie. IdR= Geïdentificeerde Regulatie. IR= Geïdentificeerde Regulatie. AM= Amotivatie. ZW= Academische Zelfwaarde. PAp= Performance Approach. PAv= Performance Avoidance. MAp= Mastery Approach. WA= Work Avoidance.

\*p < 0.05. \*\*p < 0.01.



## Toetsing hypothesen

### 1) Een GIT leidt tot een significant verschil in de posttest/examenscore, rekening houdend met de voorkennis.

**Posttestscore.** Er is geen significant effect van het al dan niet volgen van een GIT op de posttestscore als rekening wordt gehouden met voorkennis,  $F(1,348) = 0.63$ ,  $p > .05$ , partial  $\eta^2 = 0.002$ . De covariaat voorkennis is wel significant gerelateerd met de posttestscore,  $F(1,348) = 17.25$ ,  $p < .05$  (zie Tabel 6).

**Examenscore.** Er is een significant effect van het al dan niet volgen van een GIT op de score op het examen als er gecontroleerd wordt voor voorkennis,  $F(1,345) = 8.07$ ,  $p < .05$ . Studenten met een GIT behalen een lagere score dan studenten zonder GIT,  $B = -1.55$ ,  $p < .05$ . De covariaat voorkennis is hier niet significant gerelateerd met de score op het examen,  $F(1,345) = 0.19$ ,  $p > .05$ . Dit effect wordt gepresenteerd in Tabel 6. Het al dan niet volgen van een GIT verklaart 2.3% (partial  $\eta^2 = 0.023$ ) van de variantie in de examenscore (niet verklaard door voorkennis).

Op basis van de resultaten wordt de eerste hypothese aanvaard, in het geval dat studiesucces geoperationaliseerd wordt als een examenscore. Een GIT leidt tot een significant verschil in examenscore, rekening houdend met voorkennis.

Tabel 6  
*ANCOVA Resultaten Hypothese 1*

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>partial <math>\eta^2</math></i>
Posttestscore (n= 351)					
Al dan niet GIT	1,348	2.05	2.05	0.63	.002
Voorkennis	1,348	56.40	56.40	17.25***	.047
Examenscore (n= 348)					
Al dan niet GIT	1,345	53.57	53.73	8.08**	.023
Voorkennis	1,345	1.25	1.25	0.19	.001

*Noot.* \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

### 2) Een GIT wel of niet opnemen leidt tot significante verschillen in de posttest/examenscore, rekening houdend met de invloed van covariabelen (voorkennis, geslacht, opleiding SO, en al dan niet wiskundige richting) en de mediërende variabelen (motivatie (alle types), welbevinden (alle types), doelbetrokkenheid (alle types), academische zelfwaarde)

**Posttestscore.** De covariantieanalyse toont aan dat al dan niet studeren met een GIT geen effect heeft op de posttestscore, wanneer gecontroleerd wordt voor

covariabelen/achtergrond- en mediërende variabelen,  $F(1,266) = 2.11$ ,  $p > .05$ , partial  $\eta^2 = 0.008$ . Dit is niet in lijn met onze verwachtingen. Het enige dat een rol blijkt te spelen in het onderzoeksmodel is voorkennis ( $F(1,266) = 12.81$ ,  $p < .05$ ). Tabel 7 vat deze resultaten samen. Voorkennis verklaart 4.6% (partial  $\eta^2 = 0.046$ ) van de variantie in de posttestscore, die niet verklaard wordt door andere variabelen in de posttestscore.

Tabel 7

*ANCOVA Resultaten Posttestscore (n= 284)*

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Al dan niet GIT	1,266	6.38	6.38	2.11
Voorkennis	1,266	38.65	38.65	12.81***
Achtergrondkenmerken				
Geslacht	1,266	0.27	0.27	0.09
Opleiding SO	1,266	4.46	4.46	1.48
Wiskundige richting	1,266	3.53	3.53	1.18
Welbevinden				
Positief affect	1,266	0.25	0.25	0.08
Negatief affect	1,266	7.18	7.18	2.38
Motivatie				
Amotivatie	1,266	1.23	1.23	0.41
Extrinsieke regulatie	1,266	0.06	0.06	0.02
Geïntrojecteerde regulatie	1,266	0.52	0.52	0.17
Geïdentificeerde regulatie	1,266	6.73	6.73	2.23
Intrinsieke regulatie	1,266	7.05	7.05	2.34
Zelfwaarde				
Academische zelfwaarde	1,266	5.31	5.31	1.76
Doelbetrokkenheid				
Performance approach	1,266	0.01	0.01	0.00
Performance avoidance	1,266	2.22	2.22	0.74
Mastery approach	1,266	2.33	2.33	0.77
Work avoidance	1,266	2.73	2.73	0.91

*Noot: \*\*\* p < .000*

**Examenscore.** Op basis van de covariantieanalyse wordt geen significant verschil gevonden van al dan niet studeren met een GIT op de examenscore, als er gecontroleerd wordt voor de achtergrond en mediërende variabelen,  $F(1,264) = 3.46$ ,  $p > .05$ . Geen enkele covariabele of mediërende variabele hangt significant samen met de examenscore. De niet significante verschillen zijn terug te vinden in Tabel 11 in appendix 8.

Op basis van deze analyseresultaten verwerpen we de tweede onderzoekshypothese.



- 3) **De posttest/examenscore hangt significant samen met de volgende studentkenmerken: GIT/Geen GIT, voorkennis, geslacht, opleiding SO, al dan niet wiskundige richting, welbevinden, motivatie, academische zelfwaarde, en doelbetrokkenheid.**

**Posttestscore.** Vooraleer de resultaten met posttestscore als afhankelijke variabele en voorkennis als onafhankelijke variabele te interpreteren, wordt gecontroleerd voor multicollineariteit in het model met alle predictoren. De Variantie-Inflatie Factoren (VIF) waarden variëren tussen 1.000 en 1.004 en wijzen op geen sterke interafhankelijkheid van de predictoren.

Uit de resultaten van de meervoudige lineaire regressieanalyse blijkt -zoals al gesuggereerd door de correlatieanalyses- dat enkel voorkennis een significante relatie heeft met de posttestscore. Met een enkelvoudige lineaire regressieanalyse is vervolgens de posttestscore positief geassocieerd met voorkennisscore,  $B = 0.22$ ,  $p < .05$ . Dit levert een significante regressie op ( $F(1,349) = 17.06$ ,  $p < .05$ ), met een  $R^2$  van .047 en een adjusted  $R^2$  van .044 (zie Tabel 8). Wanneer de voorkennis toeneemt met 1 punt, dan neemt posttestscore toe met 0.22 punten. Slechts 4.7% van de variantie in de posttestscore wordt verklaard door voorkennis. De derde hypothese wordt dus enkel aanvaard voor wat betreft voorkennis. Alle andere achtergrond en studentkenmerken blijken niet significant geassocieerd met de posttest.

**Examenscore.** Ook voor studiesucces, geoperationaliseerd als examenscore, wordt opnieuw eerst gecontroleerd voor multicollineariteit tussen alle predictoren. Aangezien de VIF-coëfficiënten variëren tussen 1.00 en 1.03, is aan deze assumptie voldaan.

De resultaten van een meervoudige lineaire regressieanalyse tonen aan dat het al dan niet volgen van een GIT ( $B = 1.56$ ,  $p < .05$ ) significant geassocieerd is met de examenscore,  $F(1,346) = 8.19$ ,  $p < .05$ , adjusted  $R^2 = .020$  (zie Tabel 8). Het niet volgen van een GIT hangt positief samen met een hogere examenscore. Tot 2.3% ( $R^2 = .023$ ) van de variantie op de examenscore wordt verklaard door GIT. We bevestigen de derde hypothese wat betreft het verband tussen GIT en examenscore.

Tabel 8

*Significante Resultaten Regressieanalyse*

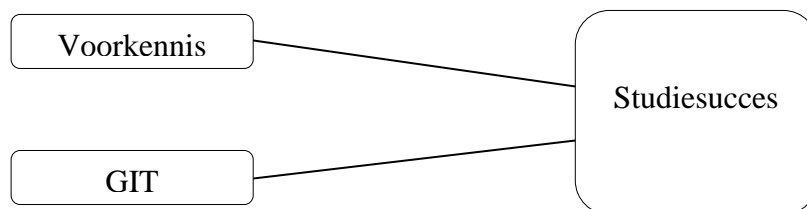
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>t</i>
Posttestscore (n= 351)				
(Constant)	5.51	0.39		14,23***
Voorkennis <sup>a</sup>	0.22	0.05	.22	4.13***
Examenscore (n= 348)				
(Constant)	9.00	0.53		17,133***
Al dan niet GIT <sup>b</sup>	1.56	0.54	.15	2.86**

*Noot:* <sup>a</sup>  $R^2 = .047$ . <sup>a</sup>  $\Delta R^2 = .044$ . <sup>a</sup>  $F(1,349) = 17.06^{***}$

<sup>b</sup>  $R^2 = .023$ . <sup>b</sup>  $\Delta R^2 = .020$ . <sup>b</sup>  $F(1,346) = 8.19^{**}$

\*\*\* $p < 0.01$ . \*\*\*  $p < .001$

Figuur 6 toont de enige verbanden die overeind blijven in ons onderzoeksmodel op basis van bovenstaande analyses.



*Figuur 6.* Model na Toetsing van de Hypotheses.

## Discussie

Deze masterproef vertrekt vanuit volgende probleemstelling: welk verband is er tussen de mogelijkheid tot het opnemen van een GIT-curriculum en studiesucces bij eerstejaarsstudenten en hun achtergrondkenmerken? Wat is de invloed hierbij van voorkennis en mediërende variabelen? Drie hypothesen treden op de voorgrond om een antwoord te bieden op dit uitgangspunt. We interpreteren in dit hoofdstuk de resultaten en linken deze aan de literatuur. Alvorens de drie onderzoeksvragen te beantwoorden, worden GIT-studenten in kaart gebracht.

**Beschrijvende resultaten.** Eerst is het interessant om een beeld te schetsen van GIT-studenten. In deze studie zien we dat meer mannen dan vrouwen een GIT-curriculum opnemen, omdat mannen minder studiepunten vergaren dan vrouwen (Van Bragt et al., 2011; Reumer & van der Wende, 2010) en daardoor meer kans hebben om in een GIT terecht te komen. Ons gevonden resultaat sluit ook aan bij de assumptie dat vrouwen sneller hun studieloopbaan doorlopen (Costantini & Vitale, 2011). Qua vooropleiding in het secundair onderwijs is er niet veel verschil tussen GIT- en niet-GIT-studenten. De overgrote meerderheid van beide studentengroepen genoten een ASO-opleiding. Vanuit de studie van Costantini en Vitale (2011) zou verwacht worden dat voornamelijk studenten zonder GIT uit een ASO-richting komen. Een kanttekening bij de vaststellingen is dat slechts 57% van de GIT-studenten bereikt wordt. De resultaten dienen aldus voorzichtig geïnterpreteerd te worden. Hiermee rekening houdend, nemen we aan dat GIT-studenten eerder een richting volgden zonder wiskunde in het label. Studenten zonder GIT komen aldus vaker uit een wiskundige richting. Wat niet verwonderlijk is, gezien de hogere slaagkansen in het tertiair onderwijs voor studenten uit dergelijke ASO-richting (Declercq & Verboven, 2010).

Als we kijken naar de score op de voorkennistest merken we op dat beide groepen niet de helft van de punten behalen. De lage scores op de test wijzen op een kloof tussen de verwachtingen van de professor en de voorkennis van studenten (Hailikari et al., 2008a). Niet-GIT-studenten doen het in beperkte mate beter dan GIT-studenten. Dit sluit aan bij de literatuur (Hailikari, 2009) maar is verrassend, aangezien GIT-studenten het vak reeds doorlopen kunnen hebben. Indien zij al een examen voor het vak hebben afgelegd, wordt verwacht dat zij meer voorkennis hebben dan iemand die het vak voor de eerste keer volgt.

Verder is het opvallend dat de geïdentificeerde regulatie bij studenten zonder GIT sterker afneemt dan bij GIT-studenten. Dit gaat bij studenten zonder GIT gepaard met een stijging van geïntrojecteerde regulatie. GIT-studenten hun motivatie is, aldus wat deze twee

regulaties betreft, standvastiger dan bij niet-GIT-studenten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat niet-GIT-studenten mede door het naderen van het examen angst en interne druk gaan voelen. GIT-studenten daarentegen ervaren de verschuiving van geïdentificeerde naar geïntrojecteerde regulatie misschien minder. Dit omdat ze het examen al eens gemaakt hebben en bij de start van het semester meteen een voor hen adequate regulatie aannemen.

Dat negatief affect in verband staat met geïntrojecteerde regulatie (Deci & Ryan, 2000) zien we duidelijk bij de studenten zonder GIT. Zo zien we niet enkel de geïntrojecteerde regulatie toenemen, maar ook het negatief welbevinden. Een toename van negatief affect en een afname van positief affect zien ook Sheldon en Krieger (2004).

GIT-studenten voelen zich naarmate het semester vordert meer *work avoidance* georiënteerd dan hun medestudenten zonder GIT. Een eerste suggestie voor toekomstig onderzoek kan zich richten op het causaal verband voor deze vaststelling. Is *work avoidance* doelbetrokkenheid een oorzaak of een gevolg van een GIT? Met andere woorden, komen studenten in een GIT terecht omdat ze *work avoidance* georiënteerd zijn of leidt een GIT tot een *work avoidance* doelbetrokkenheid?

**Onderzoeksvraag 1.** De eerste onderzoeksvraag gaat na of GIT een effect heeft op studiesucces (posttest/examenscore), rekening houdend met voorkennis. De bijhorende hypothese neemt aan dat een GIT leidt tot een verschil in studiesucces (examenscore), rekening houdend met voorkennis en wordt bevestigd in dit onderzoek. We stellen vast dat studenten zonder GIT betere punten behalen op het examen dan GIT-studenten. Dit is in lijn met Hailikari (2009), Molleda en collega's (2012). Zij vinden dat studenten die vakken hernemen slechter presteren dan degene die het vak voor de eerste keer volgen. In de posttestscore zien we geen verschillen terugkomen tussen GIT-studenten en niet-GIT-studenten. Hier speelt voorkennis een rol en dat doet het niet bij de examenscore. Voor een verklaring verwijzen we naar onderzoeksvraag drie. Er volgt wel een uiteenzetting over waarom GIT-studenten slechter presteren op het examen. De mindere resultaten vloeien namelijk voort uit de complexe taak om verschillende vakken uit verschillende semesters te combineren. Vaak is er een overlap van uurroosters (Molleda et al., 2012).

**Onderzoeksvraag 2.** De tweede onderzoeksvraag bouwt voort op de eerste en neemt daarbij ook achtergrond en mediërende variabelen mee in de analyse. We verwerpen de bijhorende hypothese, want een GIT wel of niet opnemen leidt niet tot significante verschillen in studiesucces (posttest/examenscore), rekening houdend met achtergrond en mediërende variabelen. Enkel voorkennis staat in verband met de posttestscore, zoals te verwachten uit

onderzoeksvraag één. Wat de examenscore betreft, speelt geen enkele onderzoeksvariabele een rol, ook niet het al dan niet volgen van een GIT zoals onderzoeksvraag één suggereert. De meest aannemelijke verklaring hiervoor is toeval, want in onderzoeksvraag drie tonen de resultaten een verband tussen GIT en examenscore.

**Onderzoeksvraag 3.** De laatste onderzoeksvraag betreft de samenhang tussen studiesucces (posttest/examenscore) en de onderzoeksvariabelen. Uit het theoretisch kader blijkt dat domein-specifieke voorkennis een positieve invloed uitoefent op studiesucces (Dochy et al., 1996; Hailikari et al., 2008b; Minnaert & Jansen, 1992; Thompson & Zamboanga, 2004). Onze resultaten bevestigen dit: hoe meer voorkennis een student heeft over het vak ‘Beginselen van het recht’ hoe hoger de posttestscore. De hypothese gaat echter niet op met examenscore als afhankelijke variabele. Vaak is er een positief verband tussen voorkennis en studiesucces, maar soms ligt de assessment aan de basis van het niet terugvinden van een relatie (Dochy et al., 1999b). Misschien focust het examen nog iets te veel op reproductie, waardoor de voorkennis van studenten het verschil niet kan maken (Hailikari, 2009). Voor de posttest hebben de studenten -in tegenstelling tot het examen- nog niet alles grondig gestudeerd en dienen ze puur terug te vallen op hun voorkennis.

Verder tonen de resultaten van de derde onderzoeksvraag een verband aan tussen GIT en de examenscore. Dit houdt in dat studenten zonder GIT een hogere examenscore behalen dan GIT-studenten. We bevestigen dus opnieuw de eerste hypothese en voor een verklaring wordt dan ook verwezen naar onderzoeksvraag 1.

De derde onderzoekshypothese wordt, behalve wat voorkennis en GIT betreft, verworpen. De reden is de verrassende afwezigheid van samenhang tussen studiesucces en de overige variabelen uit het onderzoeksmodel. Dit is tegen de verwachtingen in, gezien de literatuur over **studiesucces en geslacht** (Declercq & Verboven, 2010; Reumer & van der Wende, 2010; Van Bragt et al., 2011) waarin aan bod komt dat vrouwen in tegenstelling tot mannen meer succesvol zijn. De afwezigheid van de relatie tussen studiesucces en geslacht is wel conform onderzoek van De Sloovere (2012).

Daarnaast vinden we geen verband terug tussen **studiesucces en de gevolgte opleiding** in het secundair. Deze vaststelling is in lijn met Van Bragt en collega's (2011). Zij constateren dat de gevolgte richting in het secundair onderwijs geen voorspeller blijkt voor het verwerven van studiepunten. Ook De Sloovere (2012) haar onderzoek sluit hierbij aan. Nochtans suggereren Lacante en collega's (2001) dat ASO-studenten meer succesvol zijn dan andere. Het is een positieve zaak dat de vooropleiding geen predictor is voor studiesucces,

omdat het aangeeft dat er tegemoetgekomen wordt aan de eisen van de kenniseconomie. Misschien zijn er andere voorspellers -meer kenmerkend voor de student dan zijn vooropleiding- verantwoordelijk voor het verwerven van studiepunten (Van Bragt et al., 2011).

In deze masterproef is er geen sprake van een relatie tussen **studiesucces en wiskundige opleiding**, hoewel in de literatuur wel een verband wordt teruggevonden (Declercq & Verboven, 2010; Reumer & van der Wende, 2010). Declercq en Verboven (2010) wijzen op de nodige voorzichtigheid bij het interpreteren van de slaagkansen aan de universiteit, omdat naast een component wiskunde ook het onderwijsnet waaruit de student afkomstig is een rol kan spelen. We verifiëren met ons meetinstrument niet waar studenten hun wiskundige richting genoten hebben. Studenten uit vrije scholen hebben 11% tot 15% meer slaagkans aan de universiteit dan studenten uit het gemeenschaps- of officieel onderwijs, zelfs na te controleren van verschillende karakteristieken (Declercq & Verboven, 2010).

Naast de zonet aangehaalde achtergrondkenmerken is er eveneens geen verband teruggevonden tussen **studiesucces en welbevinden**. Dit is in lijn met onderzoek dat geen associatie waarneemt tussen psychologisch welbevinden en studiesucces (Topham & Moller, 2011) of onderzoek waarin het al dan niet hebben van een mentale ziekte niet leidt tot verschillende academische resultaten (Brockelman, 2009). Een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van een relatie tussen studiesucces en welbevinden ligt erin dat de resultaten tijdens de eerste bachelor op zich niet zo een grote invloed hebben op het einddiploma. Studenten kunnen hierdoor minder druk ervaren om te presteren en daardoor minder angst voelen. Dit merken Topham en Moller (2011) reeds op in het Verenigd Koninkrijk.

In tegenstelling tot andere studies (Deci & Ryan, 2000; Heikkilä et al., 2012; Minnaert & Janssen, 1992; Phan, 2013; Sheldon & Krieger, 2004) constateren we in de analyses van deze masterproef geen relatie tussen **studiesucces en motivatie**. Geen enkel type motivatie is geassocieerd met de posttest of examenscore. Vele auteurs hanteren de constructen autonome versus gecontroleerde motivatie en intrinsieke versus extrinsieke motivatie. In deze masterproef is niet gekozen om de types motivatie te clusteren. Een afwezige relatie kan voortvloeien uit deze keuze. Een volgende verklaring vinden we bij de operationalisering van studiesucces in de onderzoeksmodellen van bijvoorbeeld Kember (1989), Lacante en collega's (2001) en Prins (1997). *Drop-out* is in deze modellen, in tegenstelling tot eigen uitgevoerd onderzoek, het uitgangspunt. Motivatie staat dus eerder in verband met de beslissing om uit te stromen dan met testcores. Aansluitend bij deze vaststelling vinden

Vansteenkiste en collega's (2005) geen relatie tussen gecontroleerde motivatie en academische prestaties, maar wel met *drop-out*. Vervolgens herhalen we dat het om studenten 'Economie en bedrijfskunde' gaat die een rechten in plaats van economie gerelateerd vak volgen. Dit kan een invloed hebben op hun motivatie en bijgevolg een vertekend beeld geven. Indien gekozen wordt voor een afname in een meer economisch onderbouwd vak is er misschien een andere motivatie.

Dat er geen associatie is tussen **studiesucces en academische zelfwaarde** is tegenstrijdig aan de literatuur waarin wel een verband wordt teruggevonden naargelang de operationalisering (Draper, 2014; Lacante et al., 2001; Prins, 1997; Spady, 1971; Tinto, 1993; Valentine et al., 2004). Een indirecte invloed van academische opvattingen van het zelf op studiesucces, via voorkennis zoals vastgesteld door Hailikari (2009) en Hailikari en collega's (2008) kan aan de basis liggen van de afwezige relatie in huidig onderzoek.

Daarnaast is ook het uitblijven van het verwachte verband tussen **studiesucces en doelbetrokkenheid** opmerkelijk, gezien de grote hoeveelheid studies die wel een relatie aantonen. Naast de toelichting in het theoretisch kader, reiken we een illustratie van het verband aan. Studenten die zowel *work avoidance* en *performance* georiënteerd zijn, hebben lage academische resultaten (Roebken, 2007). Nochtans staan de resultaten van deze masterproef niet op zichzelf, want ook King en McInerney (2014) constateren dat *performance approach* geen voorspeller is voor studiesucces. De auteurs beargumenteren dit resultaat door te schrijven dat hun steekproef niet plaatsvond in een selectieve Amerikaanse universitaire context. In dergelijke context verwachten de auteurs wel een positief verband tussen *performance* doelen en studiesucces. Een reden voor het niet vaststellen van een verband vinden we in de waarschijnlijkheid dat in het eigen model geen sprake is van een direct maar indirect verband met studiesucces via motivatie. De correlatietabel vertoont namelijk significante relaties tussen doelbetrokkenheid en motivatie. Deze verklaring klinkt aannemelijk, rekening houdend met de studie van Gaudreau (2012). Hij vindt dat het verband tussen de twee hoofdsoorten doelbetrokkenheid (*performance* en *mastery*) en studiesucces gemodereerd wordt door de manier waarop iemand gemotiveerd is.

Na bovenstaande specifieke verklaringen voor onze resultaten volgen hieronder meer algemene verklaringen voor de afwezigheid van verwachte verbanden. In de eerste plaats wordt gedacht aan de operationalisering van studiesucces. Een voorbeeld hiervan werd hierboven reeds aangehaald. Daar bijkomend delen we mee dat in het eigen uitgevoerd onderzoek geen rekening is gehouden met verworven studiepunten, jaarpunten, module-

punten, gestandaardiseerde testen, meer gespreide testafnames en gepercipieerde academische prestaties. Wanneer dit wel in rekening wordt gebracht, kan dit andere resultaten opleveren.

Dat zo weinig onderzochte variabelen in relatie staan tot studiesucces, kan in de tweede plaats te maken hebben met de steekproef. Het is mogelijk dat het tijdstip van de tweede afname te dicht bij een examenperiode aanleunde, waardoor studenten een tijdsnood voelden en de vragenlijst niet ernstig genoeg invulden (Donche et al., 2011, zoals geciteerd in De Sloovere, 2012). Bovendien kunnen de afwezige relaties misschien verklaard worden doordat deze masterproef zich beperkt tot één opleiding binnen één universiteit (Prins, 1997).

## **Implicaties**

Na het bespreken van de resultaten, schuiven we hier voorzichtig enkele implicaties naar voren.

Een eerste implicatie uit de resultaten is de volgende kritische bedenking die op de voorgrond treedt: heeft een GIT wel of geen negatief effect op de voortgang van de studieloopbaan? De resultaten suggereren van wel, aangezien GIT-studenten een lagere examenscore behalen. Maar nog lang voor de invoering van een GIT werd de vrijblijvendheid van het hoger onderwijs en studievertraging al op de korrel genomen (Knippenberg & Loos, 1983).

Een implicatie van GIT-studenten met lagere examenscores is dat ze de mogelijkheid tot falen ontlopen, doordat ze hun jaar niet hoeven over te doen, maar in een GIT-curriculum terechtkomen. Daarnaast ontlopen ze ook de confrontatie met zichzelf, met name hun eigen mogelijkheden en beperkingen (Depreeuw et al., 2006).

Omdat we een negatief verband vaststellen tussen GIT en studiesucces kunnen we vanuit een preventief perspectief volgende implicaties voorstellen. Studenten die niet gezien worden als een model-student dienen geïdentificeerd te worden (Depreeuw et al., 2006; Hailikari, 2009). Dit mag echter niet gepercipieerd worden als stigmatiserend of zelfs discriminerend (Goovaerts, 2011). Erken en aanvaard dat studenten verschillen in de manier waarop ze zich betrokken voelen tot een educatief doel en op welke wijze ze gemotiveerd zijn. Het is een uitdaging, maar zeker ook essentieel om groepen studenten te ondersteunen in hun specifieke behoefte (Tuominen-Soini et al., 2008). Begeleiding dient voorzien te worden in het beginstadium van hun opleiding in het hoger onderwijs (Hailikari, 2009).

Nog voor dat beginstadium kan er preventief meer aandacht zijn om een adequaat



beeld te schetsen van de opleiding tijdens bijvoorbeeld infodagen. Studenten geven frequent aan dat de opleiding anders was dan verwacht (Goovaerts, 2011). Een GIT kan vermeden worden d.m.v. een goed instroombeleid dat overeenstemming bewerkstelligt tussen de verwachtingen van de student en die van de onderwijsinstelling (Depreeuw et al., 2006; Descheppere, 2006). Een intakegesprek over risicofactoren, verwachte vaardigheden en mogelijke remediëring dient hier deel van uit te maken (Depreeuw et al., 2006; Goovaerts, 2011).

Het opmerken van een negatief verband tussen GIT en studiesucces leidt tot de volgende praktische implicatie: omdat een niet transparant curriculum voor GIT-studenten een barrière kan vormen (Depreeuw et al., 2006), houden we een pleidooi voor het bijwonen van alle vakken (Molleda et al., 2012). Studenten dienen ondersteund te worden in het wegwerken van overlappende uurroosters. De praktische realiseerbaarheid hiervan kan echter in vraag gesteld worden. Een goed doordachte studietrajectbegeleiding kan een antwoord bieden.

Een greep uit het overige aanbod van studietrajectbegeleiding is o.a. loopbaan- en leerbegeleiding. Dit liefst zoveel mogelijk geïntegreerd in het lesgeven (Depreeuw et al., 2006), want de mogelijkheid tot studiebegeleiding is mede door zijn vrijblijvendheid niet bij alle studenten gekend (Goovaerts, 2011). Kanttekening bij deze aanbeveling voor studietrajectbegeleiding is dat zelfredzaamheid en verantwoordelijkheid van studenten wel bewaard dient te worden.

Ook extra-curriculaire activiteiten behoren tot het aandachtsveld van studietrajectbegeleiding (Depreeuw et al., 2006). Dit maakt namelijk deel uit van sociale integratie en heeft een invloed op studiesucces (Tinto, 1975). Een goede academische en sociale integratie en dus bijvoorbeeld kunnen steunen op *peers* zorgt ervoor dat studenten zich minder *work avoidance* betrokken gaan voelen (King & McInerney, 2014). Inspelen op de integratie zou aldus een tegemoetkoming zijn aan ons resultaat van semestriële toename van *work avoidance* bij GIT-studenten.

Hierbij aansluitend kan de volgende beleidsaanbeveling geformuleerd worden. Per definitie is een GIT een afwijking van het modeltraject (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Deze flexibiliteit tast de sociale cohesie aan tussen de studenten onderling en tussen student en docent, want jaarsystemen vervagen en klasgroepen vloeien door elkaar (Depreeuw et al., 2006). Om hieraan tegemoet te komen, kunnen er verschillende modeltrajecten

voorzien worden. Op deze manier wordt er maatwerk aangeboden, maar slaat flexibilisering niet door. Één modeltrajectjaar bestaat vandaag uit 60 studiepunten (Directie Onderwijsaangelegenheden, 2015). Een tweede mogelijkheid van modeltraject kan eveneens bestaan uit 60 studiepunten, maar gespreid over anderhalf jaar. Een studentengroep volgt dan samen dit traject, wat de sociale cohesie bevordert. Meerdere modeltrajecten heffen enkele logistieke barrières op zoals lesurenoverlap, transparantieprobleem en examenoverlap.

In het voorgaande lag de focus op GIT, in wat volgt op aanbevelingen omtrent voorkennis.

Onze resultaten tonen aan dat voorkennis geassocieerd is met studiesucces. Van daaruit is het aangewezen om rekening te houden met de verschillen in voorkennis van studenten (Dochy et al., 1999b; Hailikari et al., 2007). Dit kan op verschillende manieren door aan de slag te gaan met de resultaten van de voorkennistest in functie van instructie (Hailikari, 2009; Hailikari et al., 2008a).

Bijvoorbeeld d.m.v. verder te bouwen op de gemeten voorkennis van studenten (Thompson & Zamboanga, 2003). Of d.m.v. aandacht te besteden tijdens een hoorcollege aan een vraag van de voorkennistest waarop studenten collectief falen (Thompson & Zamboanga, 2003; Hailikari et al., 2008a). Daarnaast kan de instructieverantwoordelijke misopvattingen opsporen en aanpassen, want het is beter om geen voorkennis te hebben dan foute voorkennis (Dochy et al., 2009). Om tegemoet te komen aan verkeerde en gefragmenteerde voorkennis kan een algemeen en categorisch schema aangereikt worden. De term *advanced organizer* komt dicht in de buurt van hoe je deze interventie kan zien (Ohst, Fundu, Glogger, Nückles, & Renkl, 2014). De parallelle opdracht (zie appendix 2) is hierbij al een stap in de goede richting.

Verder leent het eBook<sup>2</sup> zich om in te spelen op de verschillen in voorkennis. Het kan een extra zelftest voorzien om verwachte voorkennis in te oefenen. Hieronder begrijpen we de noodzakelijke kennis die nodig is om onder optimale omstandigheden de cursus aan te vangen (Dochy, Valcke, & Wagemans, 1991).

Een bijkomende en laatste aanbeveling is het voorzien van feedback bij de voorkennistest om misvattingen te vermijden (Hailikari et al., 2008a).

---

<sup>2</sup> Het eBook (een digitale leeromgeving) is het product van het onderwijs innovatieproject waarbinnen deze masterproef kadert

## **Beperkingen en vervolgonderzoek**

Dit luik legt de vinger op de belangrijkste beperkingen. Vanuit sommige tekortkomingen geven we mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Aangezien voorkennis reeds uitgebreid is onderzocht, beperken de aanbevelingen voor vervolgonderzoek zich tot GIT-studenten.

**Beperkingen.** Assumpties als normaliteit en homoscedasticiteit werden nagegaan. Soms was er sprake van normale verdelingen en gelijke varianties, maar soms ook niet. Er dient bij het interpreteren van de resultaten aldus rekening gehouden te worden met deze psychometrische beperking. Er dient voorzichtig omgegaan te worden met het veralgemenen van de resultaten buiten de steekproef. De auteur van deze masterproef is zich hiervan bewust, maar zag zich genoodzaakt om een ANCOVA uit te voeren, aangezien de eerste twee onderzoeksvragen covariaten en mediërende variabelen bevatten. Bovendien werd meer wel dan niet voldaan aan de assumptie van homoscedasticiteit, waardoor het verantwoord is om de ongelijke groepen GIT/geen GIT te vergelijken. Bij de eerste onderzoeksvraag zijn de varianties gelijk tussen GIT en geen GIT,  $F(1,349) = 0.01$ ,  $p > 0.05$ , indien studiesucces gedefinieerd wordt als posttestscore. Volgens de Levene's test is aldus voldaan aan de assumptie van homoscedasticiteit. Ook bij de tweede onderzoeksvraag zijn de varianties gelijk tussen GIT en geen GIT bij het definiëren van studiesucces als examenscore,  $F(1,280) = 3.28$ ,  $p > .05$ . Bij de derde onderzoeksvraag werd naar een scatterplot gekeken om de assumptie van homoscedasticiteit na te gaan en naar histogrammen en P-P plots wat normaliteit betreft. Uit de grafieken blijken beide assumpties voldaan bij de posttestscore.

Ten tweede zijn de effectgroottes bij de vastgestelde analyses zeer laag. De waarden liggen tussen .002 en .047. Dit betekent dat slechts een beperkt percentage van studiesucces verklaard wordt door de onderzoeksvariabelen. Bijgevolg zijn de resultaten uit deze steekproef weinig betekenisvol in een wetenschappelijke context (Field, 2009). Bovendien is huidig onderzoek afgenomen in een universitaire context. Onze resultaten kunnen niet zomaar gegeneraliseerd worden naar een hogeschoolcontext. De achtergronden van studenten verschillen namelijk tussen types hoger onderwijs (Lacante et al., 2001).

Het volgende betreft een beperking van de data. Sommige respondenten vulden de vragenlijst onvolledig in waardoor er *missing data* waren. Aan deze beperking zou tegemoetgekomen kunnen worden door het verplicht maken om te antwoorden op elke vraag voor er kan doorgedaan worden naar de volgende vraag.

**Vervolgonderzoek.** Dit onderzoek heeft op te weinig GIT-studenten betrekking om een beeld te krijgen van de diversiteit onder hen. Bovendien wordt door de lage respons (57%) van GIT-studenten geen onderscheid gemaakt tussen de drie soorten GIT (IAJ, BEPERKT of COMBI). Nochtans vormen GIT-studenten geen homogene groep. Vervolgonderzoek dient aldus zeker oog te hebben voor een grotere onderzoekspopulatie en de te onderscheiden trajecten. Door middel van dummycodering en het analyseren van contrasten kan er via een covariantieanalyse gecontroleerd worden voor variabelen die naast GIT een invloed hebben op studiesucces. Ook de reden waarom studenten een GIT-curriculum opnemen mag niet over het hoofd gezien worden, alsook hoe een GIT ervaren wordt. Kwalitatief onderzoek zoals een thematische- of inhoudsanalyse is hierbij aangeraden om een diepere betekenis te krijgen van kwantitatief onderzoek.

Meer GIT-studenten betrekken is aldus een must. Om hieraan tegemoet te komen kan toekomstig onderzoek binnen één opleiding zowel bachelor- als masterstudenten betrekken. Een grotere hoeveelheid GIT-studenten kan ook bereikt worden d.m.v. het betrekken van meerdere opleidingen, daarbij controlerend voor individuele kenmerken.

Boeiend zou zijn om deze studie longitudinaal door te trekken. Ten eerste om te verifiëren of GIT-studenten voor hun gehele traject zwak scoren. De analyses van deze masterproef wijzen namelijk op zwakkere resultaten bij GIT-studenten. Molleda en collega's (2012) stellen echter vast dat studenten die slechts een paar vakken meenemen het volgende jaar beter presteren, dan degenen die veel vakken hernemen. Ten tweede kan longitudinaal onderzoek kwalitatief en kwantitatief nagaan hoe de arbeidsmarkt naar dergelijke studenten kijkt. In Italië stellen onderzoekers vast dat hoe later een student afstudeert, hoe moeilijker deze werk vindt en aan loon inboet (Aina & Casalone, 2011). Ten derde is longitudinaal onderzoek wenselijk, aangezien de mediërende variabelen dynamische aspecten zijn. De twee golven van data-afname zijn aldus een sterkte van deze masterproef, maar de studenten opvolgen gedurende een volledig academiejaar of hun gehele studieloopbaan zou interessante resultaten opleveren.

Vervolgens hoeft het accent niet steeds te liggen op de gevolgen van een GIT, ook de determinanten zijn wetenswaardig. Daarbij is onderzoek van Costantini en Vitale (2011) inspirerend. Het hierboven reeds in vraag gestelde verband tussen GIT en *work avoidance* sluit hierbij aan. Zo ook de vraag of GIT-studenten zwakker zijn dan hun medestudenten of zwak worden door hun traject.

Ten slotte dienen interactie-effecten blootgelegd te worden. Hiervoor dienen nog andere factoren dan deze uit ons onderzoeksmodel betrokken te worden. Voorbeelden hiervan

zijn eerdere prestaties in het secundair onderwijs en timemanagement (De Sloovere, 2012). Een meer volledig onderzoeksmodel kan dan getoetst worden via een *structural equation modeling* (padanalyse) om ook enkele indirecte relaties te onthullen.

## **Conclusie**

De hervorming van het hoger onderwijs heeft het mogelijk gemaakt om een GIT-curriculum op te nemen. Zodoende leidt dit tot een kleiner risico om uit te stromen, want het gedrag van studenten is veranderd dankzij o.a. de flexibiliteit in het opleidingsprogramma (Di Pietro & Cutillo, 2008). Een oplossing voor één problematiek creëert echter een nieuwe trend, met name GIT-studenten. Deze masterproef tracht een tipje van de sluier op te lichten over het verband tussen een GIT en studiesucces bij eerstejaarsstudenten ‘Economie en bedrijfskunde’ aan UGent. Daarbij wordt rekening gehouden met voorkennis, achtergrond en mediërende kenmerken. Uit een ANCOVA blijkt dat een GIT leidt tot een significant verschil in de examenscore, rekening houdend met voorkennis. Hiermee bevestigen we de eerste hypothese. We verwerpen echter de tweede hypothese die luidt: een GIT wel of niet opnemen leidt tot significante verschillen in de posttest/examenscore, rekening houdend met de invloed van voorkennis, achtergrondkenmerken en de mediërende variabelen. Regressieanalyses tonen enerzijds aan dat de posttestscore significant positief samenhangt met voorkennis en anderzijds dat de examenscore significant negatief samenhangt met het volgen van een GIT. Zodoende bevestigen we de derde hypothese voor wat betreft het verband tussen voorkennis, GIT en studiesucces. Inspelen op de voorkennis van alle studenten en GIT-curricula is dan ook aangeraden. Laat het gevonden negatieve verband tussen GIT en studiesucces een aanzet zijn om het recente fenomeen GIT -ook op langere termijn- wetenschappelijk verder te gaan ontdekken.

## Referenties

- Aina, C., & Casalone, G. (2011). *Does time-to-degree matter? The effect of delayed graduation on employment and wages*. (Working Papers 38), AlmaLaurea Inter-University Consortium.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms. How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343. doi: 10.3102/00346543061003315
- Allen, V. (2007). *A Critical Reflection on the Methodology of Teaching Law to Non-Law students*. London: Kingston University Research Repository.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientation, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. doi:10.1006/ceps.1996.0926
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446. doi: 10.1006/ceps.1994.1031
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, en Winston.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful learning. An introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187. doi: 10.1007/BF00976194
- Billiet, J., & Waeye, H. (2003). *Een Samenleving Onderzocht: Methoden van Sociaal Wetenschappelijk Onderzoek*. Antwerpen: De Boeck.
- Bloodgood, R. A., Short, J. G., Jackson, J. M., & Martindale, J. R. (2009). A change to pass/fail grading in the first two years at one medical school results in improved psychological well-being. *Academic Medicine*, 84(5), 655-662. doi: 10.1097/ACM.0b013e31819f6d78
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Boudreaux, M. J., & Ozer, D. J. (2013). Goal conflict, goal striving, and psychological wellbeing. *Motivation and Emotion*, 37(3), 433-443. doi: 10.1007/s11031-012-9333-2

- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2012). Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being. *European Review of Applied Psychology-Revue Europeenne De Psychologie Appliquee*, 62(3), 147-159. doi 10.1016/j.erap.2012.04.002
- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51(2), 180-200. doi: 10.1353/csd.0.0118
- Brault-Labbe, A., & Dube, L. (2010). School commitment, well-being and self-determination among students in university. *Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 42(2), 80-92. doi: 10.1037/a00117385
- Brockelman, K. F. (2009). The interrelationship of self-determination, mental illness, and grades among university students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 271-286. doi: 10.1353/csd.0.0068
- Bruffaerts, R., Mortier P., & Demyttenaere, K. (n.d.). *Onderzoek over welbevinden van studenten aan onze universiteit*. Geraadpleegd op 2 november 2014, via <http://www.mindmates.be/page.php?id=19>
- Burns, R. B. (1979). *The Self-Concept Theory in Measurement, Development and Behavior*. London: Longman.
- Carr, S., Colthurst, K., Coyle, M., & Elliott, D. (2013). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 157-172. doi:10.1007/s10212-012-0106-9
- Catteeuw, D. (2013, 11 april). Registratie van kansengroepen aan de UGent. Geraadpleegd op 15 januari 2015, via <http://www.ugent.be/diversiteitengender/nl/diversiteitsbeleid/cijfers.htm>
- Chen, M. P., Wong, Y. T., & Wang, L. C. (2014). Effects of type of exploratory strategy and prior knowledge on middle school students' learning of chemical formulas from a 3D role-playing game. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 163-185. doi: 10.1007/s11423-013-9324-3
- Costantini, P., & Vitale, M. P. (2011). Analyzing undergraduate student graduation delay: A longitudinal perspective. In M. Attanasio and V. Capursi (Eds.), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems* (pp. 145–160). doi: 10.1007/978-3-7908-2375-2
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.

- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182. doi: 10.1037/0022-0663.71.2.169
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M. L., & Bouvrette, S. A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 894–908. doi:10.1037/0022-3514.85.5.894
- Crocker, J., Sommers, S., & Luhtanen, R. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth in the graduate school admissions process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1275–1286. doi:10.1177/01461672022812012
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593–623. doi:10.1037/0033-295X.108.3.593
- Davies, P. (1999). What is evidence based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. doi:10.1111/1467-8527.00106
- Declercq, K., & Verboven, F. (2010). *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: tijd om het beleid bij te sturen?* Geraadpleegd op 9 mei 2015, via [http://www.econ.kuleuven.be/vives/PUBLICATIES/BRIEFINGS/20100927declercq\\_verboven.pdf](http://www.econ.kuleuven.be/vives/PUBLICATIES/BRIEFINGS/20100927declercq_verboven.pdf)
- De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs. Deel II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie.* Geraadpleegd op 2 november 2014, via <http://www.thesis.net/welbevinden/welbevinden.htm>
- Depreeuw, E., Cloet, J., Somers, A., & Van Poucke, M. (2006). *Vademecum voor Studietrajectbegeleiding in het Hoger Onderwijs: Antwoorden op Diversiteit en Flexibilisering.* Leuven: Acco.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Hoger Onderwijs en Volwassenenonderwijs. (2013). *Evaluatie van de implementatielasten naar aanleiding van de flexibilisering van het hoger onderwijs.* Geraadpleegd op 24 februari, via <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/publicaties/eindrapport-evaluatie-implementatielasten-fexibilisering.pdf>



- Descheppere, G (2006). Studietrajectbegeleiding in het hoger onderwijs: keuzebegeleiding en afstemmingszorg. *Caleidoscoop*, 18(5), 8-14. Geraadpleegd op 12 mei 2015, via [www.caleidoscoop.be/library/132/files/jg18\\_5\\_08-20081015-1014.pdf](http://www.caleidoscoop.be/library/132/files/jg18_5_08-20081015-1014.pdf)
- De Sloovere, S. (2012). *Succesvol in het eerste jaar hoger onderwijs: de rol van studiebegeleiding en andere beïnvloedende factoren. Een onderzoek bij generatiestudenten Rechten aan de Universiteit Gent*. Geraadpleegd op 29 oktober 2013, via Universiteitsbibliotheek Gent via MeerCat. (rug01:001893899)
- De Windt, V. (2006). *Welbevinden van de leerlingen op de lagere school : een kwalitatief onderzoek naar de wijze waarop Vlaamse lagere scholen aandacht besteden aan het welbevinden van de leerlingen*. Geraadpleegd op 27 augustus, 2014, via Universiteitsbibliotheek Gent. (rug01:000997044).
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi: 10.1037//0033-2909.95.3.542
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. doi: 10.1207/s15327965pli0901\_3
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Di Pietro, G., & Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop-out. The Italian experience. *Economics of Education Review*, 27(5), 546-555. doi: 10.1016/j.econedurev.2007.06.002
- Directie Onderwijsaangelegenheid. *Curriculum*. Geraadpleegd op 12 mei 2015, via <http://www.ugent.be/student/nl/administratie/inschrijven/curriculum>
- Dochy, F., & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge. A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education*, 10(3), 225-242. doi: 10.1007/BF03172918
- Dochy, F., Moerkerke, G., & Martens, R. (1996). Integrating assessment, learning and instruction. Assessment of domain-specific and domaintranscending prior knowledge and progress. *Studies in Educational Evaluation*, 22(4), 309-339. doi: 10.1016/0191-491X(96)00018-
- Dochy, F., Moerkerke, G., & Segers, M. (1999). The effect of prior knowledge on learning in educational practice. Studies using prior knowledge state assessment. *Evaluation and Research in Education*, 13(3), 114-131. doi: 10.1080/09500799908666952
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies. The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145-186. doi: 10.3102/00346543069002145

- Dochy, F. J., Valcke, M. M., & Wagemans, L. J. (1991). Learning economics in higher education: an investigation concerning the quality and impact of expertise. *Higher Education in Europe*, 16(4), 123-136. doi:10.1080/0379772910160413
- Draper, S. W. (2014). *Tinto's model of student retention*. Geraadpleegd op 24 maart 2014, via <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. doi: 10.1207/s15326985ep3403\_3
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.613
- Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 13(2), 139–156. doi: 10.1023/A:1009057102306
- Engelen, U., de Peuter, S., Victoir, A., van Diest, I., & van den Bergh, O. (2006). Verdere validering van de positive en negative affect schedule (PANAS) en vergelijking van twee Nederlandstalige versies. *Gedrag en Gezondheid*, 34(2), 61-70. doi : 10.1007/BF03087979
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. doi: 10.1080/0305569032000159787
- Fan, C., & Mak, A. (1998). Measuring social self-efficacy in a cultural diverse student population. *Social Behavior and Personality*, 26(2), 131 – 144. doi: 10.2224/sbp.1998.26.2.131
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.

- Frissen, V., Pennings, L., Van Staden, M., & Pierson, J. (2004). *Breedband in het onderwijskansrijke initiatieven* (TNO-rapport STB-04-11). Geraadpleegd op 15 april 2014, via <http://appz.ez.nl/publicaties/pdfs/04TP23.pdf>.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2007). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 827-832. doi 10.1016/j.lindif.2012.06.006
- Gavaza, P., Muthart, T., & Khan, G. M. (2014). Measuring achievement goal orientations of pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(3), 54. doi: 10.5688/ajpe78354
- Goovaerts, M. (2012). *Wie overleeft het eerste bachelorjaar niet? Een onderzoek naar drop-out in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd op 23 oktober 2013 via <http://www.scriptiebank.be/sites/default/files/Scriptie%20Mark%20Govaerts.pdf>
- Graham, C. R. (2004). *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*. Geraadpleegd op 16 april 2014, via <http://www.click4it.org/images/a/a8/Graham.pdf>
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Factors affecting the study pace of first-year law students: in search of study counselling tools. *Studies in Higher Education*, 36(8), 911-922. doi:10.1080/03075079.2010.488722
- Hailikari, T. (2009). Assessing university students' prior knowledge. Geraadpleegd op 16 maart 2015, via <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19841> (URN:ISBN:978-952-10-5946-9)
- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). The relevance of prior knowledge in learning and instructional design. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 113. Geraadpleegd op 17 maart, via <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2630138/>
- Hailikari, T., Nevgi, A., & Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics. A structural model. *Educational Psychology*, 28(1), 59-71. doi: 10.1080/01443410701413753
- Hailikari, T., Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Exploring alternative ways of assessing prior knowledge, its components and their relation to student achievement. A mathematics based case study. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3), 320-337. doi:10.1016/j.stueduc.2007.07.007

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284–1295. doi 10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Hastings, J. K., West, D. S., Perrot, L. J., Deloney, L. (2001). Pharmacy student motivation: phase 1 of a longitudinal study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65(Fall), 254-257. doi: aj650308.pdf
- Heikkila, A., Lonka, K., Nieminen, J., & Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455-471. doi: 10.1007/s10734-012-9504-9
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi: 10.1037/a0018947
- Jansen, E.P.W.A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang. Een onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen*. Geraadpleegd op 10 april 2014, via Dissertaties-Rijksuniversiteit Groningen. (urn:nbn:nl:ui:11-dbi/43565cd40520d)
- Jansen, E.P.W.A., & Bruinsma, M. (2005). Explaining achievement in higher education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252. doi:10.1080/13803610500101173
- Jong, U. D., Vendel, V., & Hoekstra, P. (2002). Studieuitval van studenten met een vwo-diploma: het doet er niet toe wie je bent, het gaat erom wat je doet. *Sociale Wetenschappen*, 45(3), 40-52. Geraadpleegd op 7 februari 2015, via <http://library.wur.nl/WebQuery/groenekennis/1670398>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330–358. doi:10.1006/ceps.1999.0993
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415-435. doi:10.1006/ceps.1997.0943
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. doi:10.1177/0146167296223006
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301. doi: 10.2307/1982251

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. Geraadpleegd op 2 mei 2014, via <http://www.jstor.org/stable/3090197>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. Geraadpleegd op 2 mei 2014, via <http://www.jstor.org/stable/2787065>
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.12.002
- Knippenberg, W. J. M., & Loos, F. A. J. (1983). *Doelmatig hoger onderwijs? Verhoging van het studierendement: Een literatuuronderzoek naar de relatie tussen de vrijblijvendheid van het Hoger Onderwijs en het rendement van de studie*. Delftse Universitaire Pers.
- Krs (2014, maart 22). Studenten stellen examens vaker uit. *De Standaard*. Geraadpleegd op 26 maart 2014, via [http://www.standaard.be/cnt/dmf20140321\\_068](http://www.standaard.be/cnt/dmf20140321_068)
- Lacante M., De Metsenaere M., De Lens W., Van Esbroeck R., De Jaeger K., De Coninck T., Gressens K., Wenselaer C. & Santy L. (2001). *Drop-out in het hoger onderwijs: Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs*. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het OBPWO-programma - Leuven - Brussel: Katholieke Universiteit Leuven - Vrije Universiteit Brussel.  
<http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/1998/9811/onderzoeksrapport.pdf>
- Laevers, F., & Laurijssen, J. (2000). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging*. OBPWO-project 98.07. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Liao, Y. H. K., & Wei, M. (2014). Academic stress and positive affect: Asian value and self-worth contingency as moderators among chinese international students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1). 107–115. doi: 10.1037/a0034071
- Lopes, M. C., & Fernandes G. L. (2011). Interruptions and failure in higher education: evidence from ISEG-UTL. *European Education Research Journal*, 10(3), 445-460. Geraadpleegd op 9 april 2014, via [http://mpra.ub.uni-muenchen.de/34227/1/MPRA\\_paper\\_34227.pdf](http://mpra.ub.uni-muenchen.de/34227/1/MPRA_paper_34227.pdf)
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 399–427. Geraadpleegd op 6 december 2014, via [http://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=General Search&qid=9&SID=U2BQzbu9aC6DdwPvYf8&page=3&doc=30](http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=General Search&qid=9&SID=U2BQzbu9aC6DdwPvYf8&page=3&doc=30)
- Michalos, A. C. (2003). *Essays on the Quality of Life* (Vols.19). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic.

- Millar, C. J. M. (2008). De appel van Eva: tacit knowledge revisited: Implicaties voor het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26 (3), 122-138. Geraadpleegd op 17 februari 2015, via <http://purl.utwente.nl/publications/61621>
- Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1992). Success and progress in higher education. A structural model of studying. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 184–192. doi: 10.1111/j.2044-8279.1992.tb01012.x
- Moerkerke, B. (2012). *Onderzoeksmethoden I. Academiejaar 2012-201*. Gent: UGent.
- Molleda, C., Vivar, A., Sadornil, E., Manrique, E., San José, A., Martín, G., ... & Gastón, A. (2012). Academic Performance of Retaking Students of The New Degrees. *EDULEARN12 Proceedings*, 601-607
- Morris, R. (2007). Improving curriculum theory and design for teaching law to non-lawyers in built environment education. *Structural Survey*, 25(3/4), 279 - 292. doi 10.1108/17561451011087328
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. doi: doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Nachmias, C.F., & Nachmias, D. (1996). *Research Methods in the Social Sciences*. London: St Martin's Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task, choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683–692. doi:10.1037/0022-0663.77.6.683
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269–287. doi:10.1207/s1532690xci0504\_2
- Ohst, A., Fondu, B. M., Glogger, I., Nückles, M., & Renkl, A. (2014). Preparing learners with partly incorrect intuitive prior knowledge for learning. *Frontiers in Psychology*, 5, 664. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00664
- Onderwijs Vlaanderen. (2008). *Studiesucces generatiestudenten in 2007-2008*. Geraadpleegd op 28 januari 2014, via <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Studiesucces%20generatiestudenten%20in%202007.pdf>
- Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences

- between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, (2)11, 165–196. doi: 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT165
- Pearson Education. (1995-2006). *What is the difference between a between-groups and a within-subjects design?* Geraadpleegd op 3 mei 2014, via [http://wps.pearsoned.co.uk/ema\\_uk\\_he\\_mcqueen\\_resmeth\\_1/45/11602/2970123.cw/content/index.html](http://wps.pearsoned.co.uk/ema_uk_he_mcqueen_resmeth_1/45/11602/2970123.cw/content/index.html)
- Phan, H. P. (2013). The predictiveness of achievement goals. A 2× 2 framework analysis from a social cognitive perspective. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 697-716. doi: 10.5964/ejop.v9i4.640
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, (92)3, 541-555. doi: 10.1037//0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *The handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: It's relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855-860. doi: 10.1016/j.nedt.2010.12.023
- Prins, J. B. A. (1997). *Studieuitval in het Wetenschappelijk Onderwijs. Studentkenmerken en Opleidingskenmerken als Verklaring voor Studieuitval*. Nijmegen: University Press, Nederland.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and success in higher education. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 281-311. doi:10.1080/09243450512331383222
- Radstaak, M. (2008). *The subjectivity of contingencies of self-worth and its relation to self-esteem and self compassion*. Onuitgegeven masterproef. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Reed, D. A., Shanafelt, T. D., Satele, D. W., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., . . . Dyrbye, L. N. (2011). Relationship of pass/fail grading and curriculum structure with well-being among preclinical medical students: A multi-Institutional study. *Academic Medicine*, 86(11), doi: 1367-1373. 10.1097/ACM.0b013e3182305d81
- Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney, S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). North Carolina: Information Age Publishing.

- Reumer, C., & van der Wende, M. (2010). *Excellence and diversity: the emergence of selective admission policies in dutch higher education - a case study on Amsterdam University College*. (Research & occasional paper series: CSHE.15.10). Geraadpleegd op 24 maart 2014, via Center for Studies in Higher Education website <https://escholarship.org/uc/item/4502w5pj>
- Roebken, H. (2007). *Multiple goals, satisfaction, and achievement in university undergraduate education: A student experience in the research university (SERU) project research paper* (Research & occasional paper series: CSHE.2.07). Geraadpleegd op 11 april 2015, via Center for Studies in Higher Education website: <https://escholarship.org/uc/item/6k54d73t>
- Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C., Tossani, E., Ryff, C. D., & Fava, G. A. (2003). The relationship of psychological well-being to distress and personality. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 72(5), 268-275. doi: 10.1159/000071898
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E. & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4). 522–532. doi:10.1016/j.jbtep.2009.07.002
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78, doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V., & Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, 40(2), 241-256. doi 10.1007/s11251-011-9176-3
- Sabzehara, M., Ferguson, Y. L., Sarafraz, M. R., & Mostafa, M. (2014). An investigation of the associations between contingent self-worth and aspirations among Iranian university students, *The Journal of Social Psychology*, 154(1), 59-73, doi: 10.1080/00224545.2013.843501
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. California, London: Academic Press.



- Schilliger, D., (2014). *Validering van een schaal om sociaalwelbevinden te meten*. Geraadpleegd op 16 december 2014, via essay utwente. (s1114123)
- Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559. doi: 10.1037/0022-3514.73.3.549
- Schwartz, P., Mennin, S., & Webb, G. (2001). Introduction. In *Problem-Based Learning. Case Studies, Experience and Practices*. New York: Psychology Press
- Senko, C., Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2008). Historical perspectives and new directions in achievement goal theory. In J. Y. Shah, & A.W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 100–113). New York: Guilford Press.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. doi:10.1037//0022-3514.76.3.482
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., & Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 209-223. doi: 10.1177/0022022103262245
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences and the Law*, 22(2), 261-286. doi: 10.1002/bsl.582
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486. doi: 10.1177/0146167203261883
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366–375. doi:10.1037/0022-0663.97.3.366
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.71
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. doi: 10.1007/BF02214313
- Spady, W.G. (1971). Drop-outs from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. doi 10.1007/BF02282469
- Thompson, R. A., & Zamboanga, B. L. (2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to Psychology. *Journal of educational psychology*, 96(4), 778-784. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.778

- Thompson, R. A., & Zamboanga, B. L. (2003). Prior knowledge and its relevance to student achievement in introduction to psychology. *Teaching of Psychology, 30*(2), 96-101. doi: 10.1207/S15328023TOP3002\_02
- Thorkildsen, T., & Nicholls, J. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 179-201. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.179
- Topham, P., & Moller, N. (2011). New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university. *Counselling and Psychotherapy Research, 11*(3), 196-203. doi: 10.1080/14733145.2010.519043
- Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. Geraadpleegd op 4 mei 2014, <http://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education, 68*(6), 599-623. doi: 10.2307/2959965
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education, 21*(2), 167-177. Geraadpleegd op 4 mei 2014, via [http://muse.jhu.edu/journals/review\\_of\\_higher\\_education/v021/21.2tinto.html](http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/v021/21.2tinto.html)
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student learning. *Journal of Higher Education, 59*(4), 438-453. doi: 10.2307/1981920
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research, 64*(1), 37-54. doi: 10.3102/00346543064001037
- Trash, T. M., & Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of Approach and Avoidance motivation* (pp. 217-234). New York: Academic Press.
- Trochim, W. M. K. (2006). *Quasi-Experimental Design*. Geraadpleegd op 17 april 2014, via <http://www.socialresearchmethods.net/kb/index.php>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290-305. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.002

- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*(3), 251-266. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Universiteit Gent, Dienst Onderwijsondersteuning FPPW. (2011). *Studietijd meten*. Geraadpleegd op 27 maart 2014, via <http://www.pp53.ugent.be/index.php?position=2x3x0#.UzP0pv15Muc>
- Universiteit Gent, Directie ICT – Onderwijstechnologie (n.d.). *Curios*. Geraadpleegd op 22 april 2014, via <http://icto.ugent.be/nl/category/trefwoord/curios>
- Universiteit Gent, Directie Onderwijsaangelegenheden– Afdeling Studentenadministratie en studieprogramma's. (2014). *Vergelijkende tabel contracttypes | AJ 2013--2014* . Geraadpleegd op 27 maart 2014, via [https://www.ugent.be/student/nl/studeren/administratie/diplomaencreditbewijs/diploma\\_credit.pdf/view](https://www.ugent.be/student/nl/studeren/administratie/diplomaencreditbewijs/diploma_credit.pdf/view)
- Universiteit Gent, Faculteit Economie en Bedrijfskunde (2013-2014). *Reglement - Geïndividualiseerde trajecten Academiejaar 2013-2014*. Geraadpleegd op 16 april 2014, via <http://www.ugent.be/eb/nl/student/fsa/git-2013-2014-pdf>
- Universiteit Gent, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen. (2013). *Geïndividualiseerd traject (GIT)*. Geraadpleegd op 24 februari 2014, via <http://www.ugent.be/ge/nl/voor-studenten/monitoraat/trajectbegeleiding/gitge.htm>
- Universiteit Gent, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Vakgroep Sociaal Recht. (2014). *Rapporteringonderwijsinnovatieprojecten 2013*. [rapportering ingediend bij het secretariaat van de Onderwijsraad, Directie Onderwijsaangelegenheden, Afdeling Onderwijskwaliteitszorg]
- Valcke, M. (2011). Het hoger onderwijs. In *Tweede bachelor pedagogische wetenschappen. Pedagogische en sociaal-agogische systemen. Onderwijskunde deelcursus 2011-2012. Het onderwijs in Vlaanderen*, 62-71 [Cursus gebaseerd op R. Standaert UGent] Gent: UGent.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement. A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133. doi: 10.1207/s15326985ep3902\_3
- Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M., & Croon, M. A. (2011). Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education, 61*(1), 59-75. doi: 10.1007/s10734-010-9325-7
- van Peer, K., Bours, D., & Beaujean, P. (n.d.) *Vragen en antwoorden. Onderzoeksmethoden*. Geraadpleegd op 17 april 2014, via [http://members.home.nl/jreij/onderzoeksmethoden\\_vragen\\_en\\_antwoorden.pdf](http://members.home.nl/jreij/onderzoeksmethoden_vragen_en_antwoorden.pdf)

- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83(3), 447-463. doi: 10.1007/s11205-006-9055-5
- Vansteenkiste, M. (2003). Straffen, belonen, Big Brother of aanleren? Het controlerend verkeersbeleid in vraag gesteld vanuit een motivationele analyse. *Verkeersspecialist*, 94, 15-18. Geraadpleegd op 16 maart 2014, via <http://www.vopspsy.ugent.be/nl/ontwikkelingspsychologie/86-maarten-vansteenkiste.html#vrdoelen>
- Vansteenkiste, M. (2014). *Zelf-Regulatie Vragenlijst – Leren*. Geraadpleegd op 1 mei 2014, via <http://www.vopspsy.ugent.be/nl/ontwikkelingspsychologie/86-maarten-vansteenkiste.html#vrzelfregulatie>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37(16), 1-27. Geraadpleegd op 28 februari 2014, via <http://www.vopspsy.ugent.be/nl/ontwikkelingspsychologie/86-maarten-vansteenkiste.html#vrdoelen>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing of immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.468
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323-349. Geraadpleegd op 1 mei 2014, via [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989\\_VallerandBlaisBrierePelletier\\_r\\_CJBSRCSC.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_r_CJBSRCSC.pdf)
- Veenvliet, K. (2013). *Risicofactoren voor een laag welbevinden: Een onderzoek naar de relatie van eenzaamheid, gezondheidsproblemen en een lage sociale economische status met het welbevinden*. Geraadpleegd op 2 mei 2014, via <http://purl.utwente.nl/essays/64191>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2011). *Advies over welbevinden en gelijke kansen in het gezondheidsbeleid op school (AR-AR-GDR-ADV-019)*. Brussel: Algemene Raad.
- Vlaams Parlement. (2008). *Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 23 maart 2014, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13988>
- Vlaams Parlement. (2004). *Decreet betreffende flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen*. Geraadpleegd op 26 maart 2014, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13528>

- Vlaams Parlement. (2003). *Ontwerp van decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 27 maart 2014, via <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2002-2003/g1571-1.pdf>
- Vonk, R., & Smit, H. (2011). Optimal self-esteem is contingent: Intrinsic versus extrinsic and upward versus downward contingencies. *European Journal of Personality*, 26(3), 182-193. doi: 10.1002/per.817
- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Werkgroep Studiesucces (2009). *Studiesucces aan de Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: WHO. Geraadpleegd op 2 mei 2014, via [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

## Bijlagen

### Appendix 1: Onderzoeksvoorstel aan Yves Jorens



Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Vakgroep onderwijskunde

Geachte professor Jorens,

Voor mijn masterproef in de opleiding Pedagogische Wetenschappen – Pedagogiek en Onderwijskunde wordt onderzoek opgezet rond het leren en studeren in het eerste jaar hoger onderwijs. Het onderzoek kijkt naar bepalende factoren voor studiesucces en drop-out.

#### Conceptueel kader

De theoretische basis bij de masterproef gaat uit van drie centrale clusters aan begrippen/contextfactoren:

1. Studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs is al zeer uitgebreid onderzocht. Daarbij lag/ligt de nadruk op **studiesucces en drop-out** (het niet verder studeren). In de literatuur zijn er hiervoor verschillende verklaringmodellen terug te vinden. Vaak staan daarin de volgende variabelen centraal als voorspellers van studiesucces en drop-out: achtergrond en omgeving, voorschoolse ervaring, individuele kenmerken, integratie en opleidingskenmerken.
2. Uit een recente masterproef van De Sloovere (2012) m.b.t. voorspellers voor studiesucces en drop-out aan de UGent, bleek dat het **welbevinden** van studenten zelden als beïnvloedende factor wordt aangehaald. **Motivatie en doelbetrokkenheid** bleken wel betere voorspellers.
3. Bovendien is de context van het hoger onderwijs veranderd. Er is het nieuwe fenomeen, met name het volgen van een **geïndividualiseerd traject (GIT)**, dat nog niet bestudeerd is in de literatuur.

De relatie tussen deze drie centrale concepten en contextfactoren vormen de basis voor de masterproef.

Binnen de masterproef wordt vertrokken vanuit Tinto's verklaringmodellen waarin al sinds 1975 gesproken wordt over *academische en sociale integratie* als clusters verklarende factoren voor drop-out en studiesucces. Tinto's modellen zijn handig om de GIT-trajecten te kunnen kaderen. Ze vinden plaats binnen de cluster *academische integratie*. De mate van GIT-student zijn, kunnen we bepalen aan de hand van het aantal studiepunten die een student verworven heeft in het vorige academiejaar. In het onderzoek zal dus GIT bekeken worden (1) als een binaire variabele (wel of niet GIT student zijn); maar ook (2) als een continue

variabele, gebaseerd op de behaalde studiepunten in vorig het academiejaar. Aan het ene uiteinde van deze continue variabele vinden we studenten die alle studiepunten behaald hebben en dus een modeltraject volgen. Aan het andere uiteinde van het continuüm vinden we studenten met weinig tot geen leerkrediet.

Ook de andere onderzoeksvariabelen kunnen we koppelen aan het model van Tinto: bv. welbevinden als indicator voor *sociale integratie*. Verder vinden we in het model van Tinto (1975) ook doelbetrokkenheid terug als voorspeller van drop-out/studiesucces. In de masterproef wordt doelbetrokkenheid gekoppeld aan intrinsieke motivatie. Doelbetrokkenheid en motivatie zijn twee interessante variabelen die in verband kunnen gebracht worden met een GIT, aangezien studenten daarbij soms los komen van het doel 'het volgen van een modeltraject'. Uit hoger onderwijsonderzoek blijkt dat het loskomen van doelen een invloed heeft op het welbevinden (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2012).

Welbevinden en doelbetrokkenheid worden gemeten aan begin van het proces. Intrinsieke motivatie wordt gemeten aan het begin en het einde van het proces om eventuele veranderingen in motivatie te kunnen detecteren.

Wat betreft studiesucces wordt uitgegaan van een nulmeting (pretest) waarbij in gecontroleerde omstandigheden gekeken wordt wat het niveau van de voorkennis bij de cursus is. Op basis van een posttest op het einde van het studietraject – opnieuw afgenomen in gecontroleerde omstandigheden – kan de leerwinst worden berekend als indicator voor studiesucces. Daarnaast kan ook het slaagcijfer voor het examen meegenomen worden als indicator voor studiesucces.

### **Probleemstelling en onderzoeksvragen**

De probleemstelling van de masterproef is: **Hoe hangen (1) GIT, (2) motivatie (3) welbevinden en studiesucces samen?** Verschillende onderzoeksvragen kunnen hierop geënt worden:

1. Is er een verband tussen intrinsieke motivatie, doelbetrokkenheid, welbevinden en GIT?
2. Hebben intrinsieke motivatie, doelbetrokkenheid, welbevinden en GIT een invloed op studiesucces?

De onderzoeksopzet kan gekoppeld worden aan onderwijsinnovaties waarbij we niet alleen op basis van een nulmeting kunnen nakijken of de innovatie een effect heeft, maar waarbij we ook de rol van concrete studentvariabelen kunnen meenemen die een rol kunnen spelen op het effect van de innovatie.

Het onderzoek wordt best opgezet bij cursussen in een 1<sup>ste</sup> bachelor (Ba), waarbij er studenten zijn die vanuit de 2<sup>e</sup> bachelor via een GIT nog het 1<sup>ste</sup> Ba-vak hernemen. Alle studenten worden in het onderzoek betrokken zodat mogelijke verschillen in studiesucces (leerwinst) gekoppeld kan worden aan de variabelen motivatie, welbevinden, en GIT.

Met vriendelijke groeten,  
Mechelinck Aaike  
1<sup>e</sup> Master Pedagogische Wetenschappen-optie – Pedagogiek en Onderwijskunde

## **Appendix 2: Koppeling masterproef en onderwijsinnovatieproject**

Het onderzoeksopzet van deze masterproef kan gekoppeld worden aan een onderwijsinnovatieproject dat plaats vindt aan UGent in de Faculteit Rechtsgeleerdheid op de vakgroep Sociaal Recht. Er wordt eveneens samengewerkt met de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen aan UGent en meer specifiek met de vakgroep Onderwijskunde. Het project heet ‘eBooks als ondersteuning van hoorcolleges voor bijzondere doelgroepen’. De start vond plaats in september 2013. Een eerste fase is reeds afgerond en deze masterproef levert een bijdrage aan de tweede fase die loopt tot september 2015 (Universiteit Gent, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Vakgroep Sociaal Recht, 2014).

Het innovatieproject wordt opgezet voor eerste jaar studenten en buitenlandse studenten. Ze worden gezien als een specifieke en bijzondere doelgroep omdat studenten uit de eerste bachelor Economie en Bedrijfskunde onderwijs genieten dat verzorgd wordt door een andere dan de eigen faculteit (Universiteit Gent, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Vakgroep Sociaal Recht, 2014). Deze studenten volgen het vak ‘Beginselen van het recht’ aan de faculteit Rechtsgeleerdheid. In vakjargon wordt gesproken over *service* onderwijs (L. Valcke, persoonlijke communicatie, april 16, 2014). Uit onderzoek blijkt dat *non-law* studenten die een rechten gerelateerd vak volgen, een beperkte voorkennis hebben (Allen, 2007) en vaak een negatieve houding hebben t.o.v. zulke vakken (Morris, 2007).

Het innovatieproject steunt op principes zoals *Blended Learning*, probleemgestuurd leren en *evidence based teaching*. Deze begrippen worden hieronder kort uitgelegd.

*Blended Learning* houdt een combinatie in van traditioneel *face to face* leren en *on-line learning* (Garrison & Vaughan, 2007; Graham, 2004). Bij probleemgestuurd leren (PGL) gaat het niet zozeer over het oplossen van een probleem, dan wel over discussies die voortspruiten uit de interactie in kleine groepjes. De instructieverantwoordelijke biedt hierbij geen oplossingen aan. De studenten leren van elkaar aan de hand van het doorlopen van verschillende stappen alsook uit het probleem zelf (Schwartz, Mennin, & Webb, 2001). *Evidence based teaching* tenslotte betekent dat instructieverantwoordelijken vlot toegang zouden moeten hebben tot onderzoeksliteratuur die hen weergeeft hoe er kwaliteitsvol les



gegeven kan worden. Zo kunnen leraren kijken wat toepasselijk is in hun eigen omgeving op hun leerlingen (Davies, 1999).

Het eBook fungeert in het onderwijsinnovatieproject als webgebaseerde cursusomgeving en raakt aan voorgenoemde theorieën. Dit ten eerste omdat het een computer gebaseerde technologie is. Ten tweede wordt er in de cursusomgeving aan PGL gedaan. Tenslotte omdat met het eBook een voorbeeldfunctie beoogd wordt, indien het zijn kwaliteit bewezen heeft, voor andere vakgroepen.

In de eerste afgeronde fase is er al een en ander verwezenlijkt. Er is ondersteunend leermateriaal ontwikkeld zoals mindmaps die linken leggen tussen hoofdstukken, filmmateriaal ter illustratie van een thema, linken a.d.h.v. actualiteitsvoorbeelden en zoveel meer. Dit materiaal is terug te vinden in het eBook dat zich presenteert in de vorm van volgende site [www.beginselenvanhetrecht.com](http://www.beginselenvanhetrecht.com). Het vereiste wachtwoord verkregen de studenten via een aankondiging op Minerva. De tweede fase hield in om het eBook op een site te zetten ter ondersteuning voor zowel studenten als professoren. Laat duidelijk zijn dat het eBook een online lab is waar inhouden, begrippenlijsten, leerdoelen en zelftesten per hoofdstuk op terug gevonden kunnen worden. Bovendien is op de website een gedetailleerd examenboek terug te vinden, waarin planning en studietips zijn opgenomen. Daarnaast is er ook een zelftest op examenniveau ontworpen, waarmee studenten zichzelf kunnen evalueren aan de hand van meerkeuze vragen. Deze zelftest kan ingevuld worden via Curios op Minerva (Universiteit Gent, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Vakgroep Sociaal Recht, 2014).

Het innovatieproject omvat ook het oefenen op het analyseren en schematisch oplossen van casussen, aan de hand van een parallelle opdracht in groepsverband. Deze opdracht bereidt hen tevens voor op de open vraag van het examen. De opdracht vergt een klein tijdsengagement van 4 à 6 werkuren. Studenten worden individueel beoordeeld met een score tussen 0 en 1. Er wordt daarbij niet enkel rekening gehouden met de analyse vaardigheden en schematisch oplossen van casussen, maar ook met respecteren van timing en opgenomen individuele verantwoordelijkheid voor een deel van de taak. Ook deelnemen aan de masterproef van deze auteur werd voor een stuk in rekening gebracht. Deelnemen heeft een positief effect op de beoordeling van de inzet bij de quotering van de parallelle opdracht, en niet deelnemen een negatief effect.

### Appendix 3: Vragenlijst



**83501 - Vragenreeks Masterproef Aaike**

**Vragenreeks**

*OPGELET! Juiste antwoorden staat in vet en worden voorafgegaan door \* : NIET VOOR EXAMEN GEBRUIKEN!*

#### 1. Informed Consent

Deze vragenlijst is bedoeld om de kwaliteit van het onderwijs te screenen. Daarbij hebben we extra gegevens nodig van studenten, naast een kijk op hun startprestaties. Je antwoorden worden anoniem verwerkt, maar je studentnummer wordt wel gevraagd om de gegevens te kunnen koppelen aan examenresultaten. Deze koppeling gebeurt door de studentenadministratie. De gegevens zijn niet toegankelijk voor de verantwoordelijk lesgever. Verleen je jouw toestemming dat de gegevens anoniem verwerkt worden? En begrijp je waarover je bevraagd zal worden?”

Maak uw keuze

- A. Ik ga akkoord
- B. Ik ga niet akkoord

2. Gevolgde opleiding in het secundair onderwijs? (cf. laatst gevolgde richting die op je diploma staat):

3. Hoeveel uur wiskunde had u in het 5e en het 6e middelbaar?

Maak 1 keuze

- A. 3
- B. 4
- C. 6
- D. 8

4. Uw geslacht

Maak 1 keuze

- A. Man
- B. Vrouw

5. Geboortejaar:

6. Studentennummer:

7. Vul aan.

Ik....

Maak 1 keuze

A. volg het modeltraject (eerste inschrijving voor alle vakken van de 1ste Bachelor

B. volg een creditcontract

C. neem een aantal vakken mee van voorgaande jaren

D. laat een aantal vakken vallen

8.

Mijn GIT werd reeds goedgekeurd.

A. Ja

B. Neen

C. Niet van toepassing. Ik volg een modeltraject.

9. Ik volg...

Maak uw keuze

A. Modeltraject

B. IAJ-GIT

Een IAJ-GIT is een geïndividualiseerd traject waarbij de student vakken volgt uit meerdere modeltrajectjaren (vb. 2de en 3de bachelor OF 3de bachelor en master) zonder daarbij de mogelijkheid te hebben om het daaropvolgende academiejaar in een modeltraject te stappen

C. Beperkte- GIT

Een beperkt-GIT is een specifieke vorm van een geïndividualiseerd traject waarbij de student enkel opleidingsonderdelen volgt uit 1 modeltrajectjaar (bv. 1ste bachelor), maar daarbinnen niet alle 60 studiepunten opneemt (bijv. omwille van een topsport, functiebeperking, combinatie werken-studeren,...)

D. COMBI- GIT

Een COMBI-GIT is een geïndividualiseerd traject waarbij de student vakken volgt uit meerdere modeltrajectjaren (vb. 2de en 3de bachelor OF 3de bachelor en master) en daarbij de mogelijkheid heeft om het daaropvolgende academiejaar in een modeltraject te stappen

**10.** Ik neem de meeste vakken mee uit... (niet: ik neem de meeste vakken op uit)

Maak uw keuze

A. Niet van toepassing. Ik volg een Modeltraject.

B. 1e Bachelor

C. 2e Bachelor

D. 3e Bachelor

E. 1e Master

F. 2e Master

**11.** Ik neem...

Maak uw keuze

A. minder dan 60 studiepunten op

B. neem 60 studiepunten op in een modeltraject

C. neem 60 studiepunten op in een GIT

D. neem meer dan 60 studiepunten op

**12.** Vul in indien u een GIT traject volgt.

Ik volg een GIT traject omdat...

A. ik niet de nodige studiepunten heb behaald zoals voorzien in het modeltraject gedurende het

voorbije academiejaar

B. ik reeds in het voorbije academiejaar een GIT volgde en dit nu verder zet

C. ik geniet van toegekende vrijstellingen bv. door een sportstatuut, het volgen van extra opleidingen,....

D. ik een bewuste keuze heb gemaakt om mijn studieomvang en belasting te vergroten of te verkleinen

**13.** Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Mijn zelfwaardering is beïnvloed door mijn academische vaardigheden

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**14. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me beter over mezelf als ik weet dat ik academisch goed scoor

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**15. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Het goed doen op de universiteit geeft mij een gevoel van zelf-respect

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**16. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me slecht over mezelf als mijn academische prestatie slecht is

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**17. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Mijn mening over mezelf wordt niet bepaald door mijn prestaties op de universiteit

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**18. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen geïnteresseerd

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**19. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen bedreefd

- A. 1
- B. 2
- C. 3

D. 4

E. 5

**20. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen opgewekt

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**21. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen teneergeslagen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**22. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**



1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen sterk

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**23. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen schuldig

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**24. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen angstig

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**25. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen vijandig

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**26. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen enthousiast

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**27. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen zelfverzekerd

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**28. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen vlug geïrriteerd

- A. 1
- B. 2
- C. 3

D. 4

E. 5

**29. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen alert

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**30. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen beschaamd

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**31. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen vol inspiratie

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**32. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen gespannen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**33. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen vastberaden

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**34. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen aandachtig

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**35. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen zenuwachtig

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**36. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen energiek

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**37. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik voel me over het algemeen bang

- A. 1
- B. 2
- C. 3

D. 4

E. 5

**38. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Mijn doel is om goed te presteren in vergelijking met andere studenten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**39. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik vermijd het slechter te doen dan andere studenten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**40. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**



1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik probeer mijn cursussen volledig te beheersen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**41. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik verkies niet te hard te werken aan mijn lessen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**42. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik probeer alles van het lesmateriaal te begrijpen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**43. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik probeer het zeker goed te doen in vergelijking met andere studenten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**44. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Mijn doel is om dit semester zo veel mogelijk te leren

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**45. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik zal vermijden slechter te presteren dan andere studenten

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**46. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik probeer zo weinig mogelijk werk te verrichten dit semester

- A. 1
- B. 2
- C. 3

D. 4

E. 5

**47. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik wil de cursusinhouden zo grondig mogelijk begrijpen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**48. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik probeer te vermijden minder te leren dan ik aankan dit semester

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**49. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik probeer dit semester beter te presteren dan andere studenten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**50. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik plan mijn cursussen door te nemen maar daarbij zo weinig mogelijk werk te verzetten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**51. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik zal niet minder leren dan wat je kan leren uit de cursus

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**52. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik wil niet zwakker presteren dan andere studenten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**53. Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de stelling**

1 = helemaal niet van toepassing

2 = eerder niet van toepassing

3 = neutraal

4 = van toepassing

5 = helemaal van toepassing

Ik zal dit semester hard werken aan mijn cursussen

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**54. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik aan mijzelf moet bewijzen dat ik verstandig ben

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**55. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik dit een boeiend vak vind

- A. 1
- B. 2
- C. 3

D. 4

E. 5

**56. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Anderen van mij verwachten dat ik mij inspan voor dit vak

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**57. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik mij schuldig zou voelen als ik het niet zou doen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**58. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**



1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Beginselen van het recht studeren me erg interesseert

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**59. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik via Beginselen van het recht zinvolle, nieuwe dingen kan bijleren

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**60. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik de indruk moet geven dat ik een bekwame student ben

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**61. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Anderen mij dwingen om dit te doen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**62. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Beginnelsen van het recht studeren gewoon leuk is

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**63. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Beginselen van het recht zit wel in ons programma maar ik vraag me af waarom ik het studeer

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

**64. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik weet het eigenlijk niet, ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verdoe met Beginselen van het recht

- A. 1
- B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**65. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Anderen mij hiertoe verplichten

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**66. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik weet het eigenlijk niet, de redenen waarom ik Beginselen van het recht studeer zijn mij niet duidelijk

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**67. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Beginselen van het recht een zinvol vak is dat past in de opleiding

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**68. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik Beginselen van het recht studeren een aangename bezigheid vind

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**69. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik me zou schamen als ik het niet zou doen

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**70. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Kennis en inzichten opdoen van Beginselen van het recht in vele opzichten nuttig is

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**71. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik Beginselen van het recht persoonlijk waardevol vind

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**72. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal

4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Studenten van onze faculteit nu eenmaal verondersteld worden Beginselen van het recht te studeren

A. 1

B. 2

C. 3

D. 4

E. 5

**73. Ik ben gemotiveerd om Algemene beginselen van het recht te studeren omdat...**

1 = helemaal niet belangrijk

2 = eerder niet belangrijk

3 = neutraal


4 = belangrijk

5 = helemaal wel belangrijk

Ik zie niet in waarom ik Beginselen van het recht zou studeren en ik maak mij daar geen zorgen om

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4
- E. 5

74. Bekijk de tabellen en combineer correct.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Een kleine fooi geven aan de ober op restaurant</li> <li>2. Niet sneller rijden van 50 km/u als je volgend bord ziet naast de weg: </li> <li>3. Zondag = rustdag</li> <li>4. Niet kussen met het lief van je beste vriendin op een feestje</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Voorbeeld van een rechtsregel</li> <li>b. Een voorbeeld van een morele norm</li> <li>c. Een voorbeeld van godsdienstige regels</li> <li>d. Een voorbeeld van sociale regels</li> </ol>
--	--

Welke combinatie is **correct**?

- A. 1-d, 2-a, 3-c, 4-b
- B. 1-a, 2-b, 3-c, 4-d
- C. 1-b, 2-a, 3-c, 4-d
- D. 1-d, 2-a, 3-b, 4-c

75. Lees de opgave.

Het principiële verbod op eigenrichting is het verbod om het recht in eigen hand te nemen of om zelf voor rechter te spelen.

Dit verbod vloeit voort uit

- A. het geweldsmonopolie van de overheid
- B. het oog om oog/ tand om tand principe
- C. het recht op wettige zelfverdediging
- D. het principe van *nulla poena sine lege*

76. Vul aan.

Het overlijden van een persoon is...



- A. een rechtsfeit.
- B. een rechtshandeling.
- C. een rechtsgevolg.
- D. een feitelijke handeling.

**77.** Lees de volgende passage uit een krantenartikel.

“De advocaten van Sharia4Belgium-woordvoerder Fouad Belkacem betreuren dat zowel de wetgevende als de uitvoerende macht zich mengen in een debat dat enkel en alleen voor de rechterlijke macht gevoerd kan worden.”

Waarop heeft dit artikel betrekking?

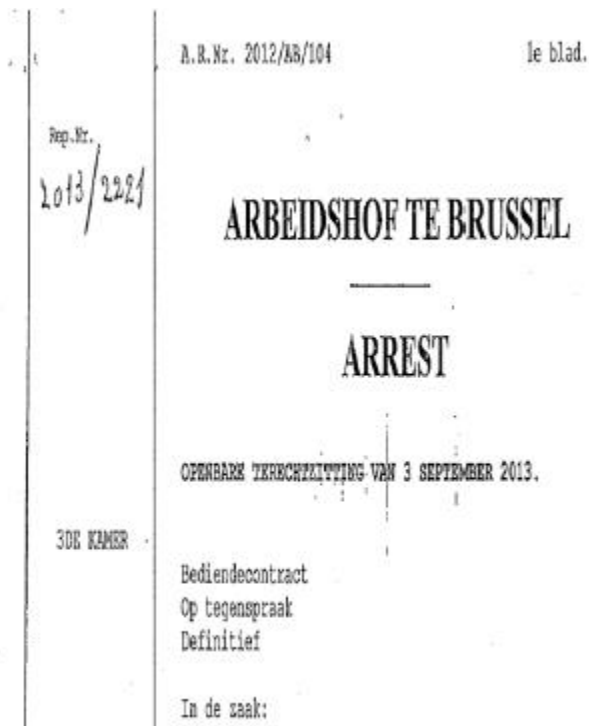
- A. Het grondprincipe van de scheiding der machten.
- B. Religieuze vrijheid en scheiding tussen kerk en staat.
- C. De breuklijn tussen privaatrecht en publiekrecht.

**78.** Tel goed.

Hoeveel regeringen heeft België?

- A. 6
- B. 4
- C. 5
- D. 7

**79.** Bekijk het extract.



Dit is een voorbeeld van...

A. rechtspraak.

B. een materiële wet.

C. gewoonte.

D. rechtsleer.

**80.** Beoordeel de stellingen.

Welke stelling is **fout**?

A. Een Amerikaanse jongen van 16 zal in België geen gebruik mogen maken van zijn Amerikaans rijbewijs, dit op basis van het personaliteitsbeginsel.

B. Gisteren vond er een rechtszaak plaats die betrekking had op feiten van 12 november 2013, sinds vorige week is er een nieuwe wet die ingaat op de problematiek. De rechter zal deze nieuwe wet doorgaans buiten beschouwing moeten laten.

C. Indien een bepaling beschikt over rechtstreekse werking dan kan deze worden ingeroepen door een particulier. De bepaling dient voldoende duidelijk en onvoorwaardelijk te zijn om rechtstreeks toepasselijk te zijn.

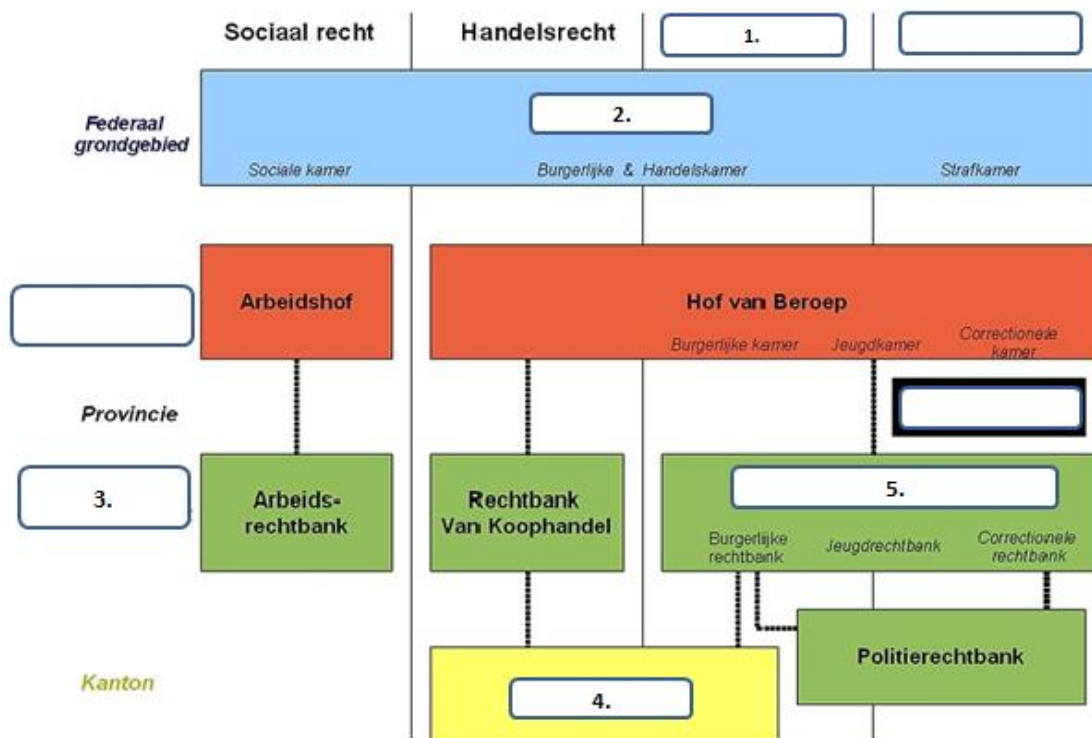
D. De onpartijdigheid van de rechter is een principe dat doorgaans geen plaats zal vinden in de schematische weergave van de hiërarchie van de formele rechtsbronnen.

**81.** Geef het begrip.

XXX zijn niet direct toepasbaar omdat ze eerst moeten worden omgezet in nationale wetgeving. De XXX is bedoeld om de brug te slaan tussen het streven naar de noodzakelijke eenheid van Europese regelgeving enerzijds en rekening houden met nationale systemen en tradities anderzijds. Het doel van de XXX is niet eenmaking van wetgeving in de hele Europese Unie, maar het nader tot elkaar brengen ervan. XXX zijn er op gericht om algemeen beleid te maken, op vrijwel alle terreinen waar de EU de bevoegdheid heeft om regels op te mogen stellen. Om er voor te zorgen dat de doelen van een XXX wel gehaald worden, moeten lidstaten XXX op tijd omzetten in nationale wetgeving. Een lidstaat kan voor het Europees Hof van Justitie worden gedaagd als hij dat niet op tijd heeft gedaan, of als de nationale wetgeving niet bijdraagt aan het behalen van de gestelde doelen in de XXX. Van wat is dit de definitie?

- A. richtlijn
- B. verordening
- C. fundamentele rechten en vrijheden
- D. besluit

82. Vul in.



Vul de weggelaten begrippen in.

- A. 1. Burgerlijk recht – 2. Hof van Cassatie – 3. Gerechtelijk arrondissement – 4. Vrederecht – 5. Rechtbank van Eerste Aanleg

B. 1. Strafrecht – 2. Hof van Cassatie – 3. Gerechtelijk gebied – 4. Correctionele rechtbank – 5. Rechtbank van Eerste Aanleg

C. 1. Burgerlijk recht – 2. Assisenhof – 3. Gerechtelijk arrondissement – 4. Correctionele rechtbank – 5. Arrondissementsrechtbank

D. 1. Strafrecht – 2. Assisenhof – 3. Gerechtelijk gebied – 4. Vredegerecht – 5. Arrondissementsrechtbank

**83.** Vul aan.



België bestaat uit vijf:

A. Ressorten

B. Arrondissementen

C. Kantons

D. Provincies

**84.** Lees de opgave.

Drukpersmisdrijven op grond van racisme of xenofobie behoren tot de bevoegdheid van

A. de Correctionele rechtbank

B. de Rechtbank van Eerste Aanleg

C. het Hof van Assisen

D. het Hof van Justitie

**85.** Lees het artikel.

**XXX: verliefde vrouwen, dat is het ergste wat er bestaat**

*Voor illegalen is het zowat de enige overgebleven piste om makkelijk aan Belgische papieren te raken, maar ook deze achterpoort wordt steeds strenger gecontroleerd. Twee politievrouwen getuigen deze week in Knack over hun jacht op XXX.*

Voor illegalen is het zowat de enige overgebleven piste om makkelijk aan Belgische papieren te raken, maar ook deze achterpoort wordt steeds strenger gecontroleerd. Twee politievrouwen getuigen deze week in Knack over hun jacht op XXX.

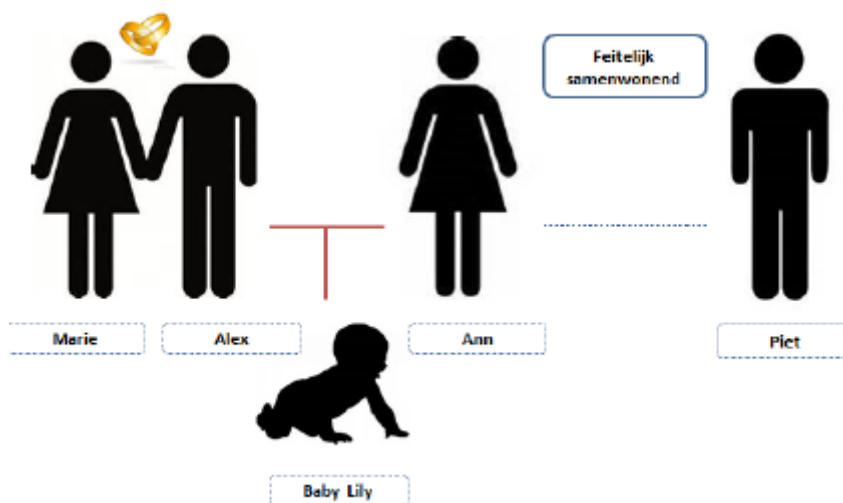
*Komen zogenaamde 'grijze huwelijken', waarbij een van de partners oprecht verliefd is, vaak voor?*

Coremans: Ja. Een echt XXX is duur, we horen bedragen van 7000 à 9000 euro. Er wordt in schijven betaald: 2000 bij het sluiten van de deal, 2000 na het bezoek aan de burgerlijke stand, de rest als de verblijfsvergunning in orde is. Niet iedereen kan dat betalen. Wie geen geld heeft en toch aan papieren wil komen via een huwelijk, moet proberen hier een partner te versieren. Meestal zijn het de mannen die de vrouw manipuleren, al kan het ook andersom - ik heb zelfs al twee grijze homohuwelijken onderzocht. Grijze huwelijken leiden vaak tot schrijnende toestanden. Na drie jaar kan men scheiden zonder de voordelen te verliezen die aan het huwelijk gekoppeld waren – denk aan de verblijfsvergunning maar ook aan sociale zekerheid of een uitkering. Dus wat zien we vaak gebeuren? Na drie jaar en één dag trapt manlief het af, in sommige gevallen blijft de vrouw zelfs achter met een kind. *Bébés papiers*, ze zijn een nieuwe trend. Kinderen worden speciaal verwekt om een schijnhuwelijk te doen slagen.

Dit extract van een artikel in de Knack gaat in op

- A. schijnhuwelijken
- B. postorderbruiden
- C. polygamie
- D. gedwongen huwelijken

86. Bekijk het schema.



Welke stelling over de bovenstaande situatie is **correct**?

- A. Alex kan het kind erkennen, doet hij dit niet dan kan Ann de afstamming gerechtelijk laten vaststellen.
- B. Alex is automatisch de juridische vader op basis van de vaderschapsregel.
- C. Piet is automatisch de juridische vader op basis van de vaderschapsregel.
- D. Baby Lily zal erven van zowel Piets als Alex.

**87.** Bekijk de cartoon.



De overeenkomst zal niet geldig zijn door...

- A. een wilsgebrek
- B. dwaling
- C. bedrog
- D. benadeling

**88.** Lees de casus.

Een hond loopt weg wanneer het bezoek het poortje laat openstaan. Twee straten verder bijt hij een kindje in het gezicht. De hond logeerde een weekje bij de moeder van de eigenaar terwijl deze op vakantie is. De moeder van de eigenaar zal aansprakelijk zijn.

Deze stelling is....

- A. niet correct
- B. correct

**89.** Bekijk de casus.

## Eigendomsrecht volgens kleuters



1. Als ik iets leuk vind, is het **van mij**
2. Als ik het in mijn hand heb, is het **van mij**
3. Als ik het van jou kan afpakken, is het **van mij**
4. Als ik het een tijdje geleden had, is het **van mij**
5. Als iets van mij is, mag het nooit op welke manier dan ook van jou lijken
6. Als ik iets aan het bouwen ben, zijn alle stukjes **van mij**
7. Als iets eruit ziet of het van mij is, dan is het **van mij**
8. Als ik het als eerste zag, is het **van mij**
9. Als jij met iets speelt en je legt het neer, is het automatisch **van mij**
10. Als het kapot is, is het **van jou**

Welke stelling met betrekking tot het eigendomsrecht is **fout**?

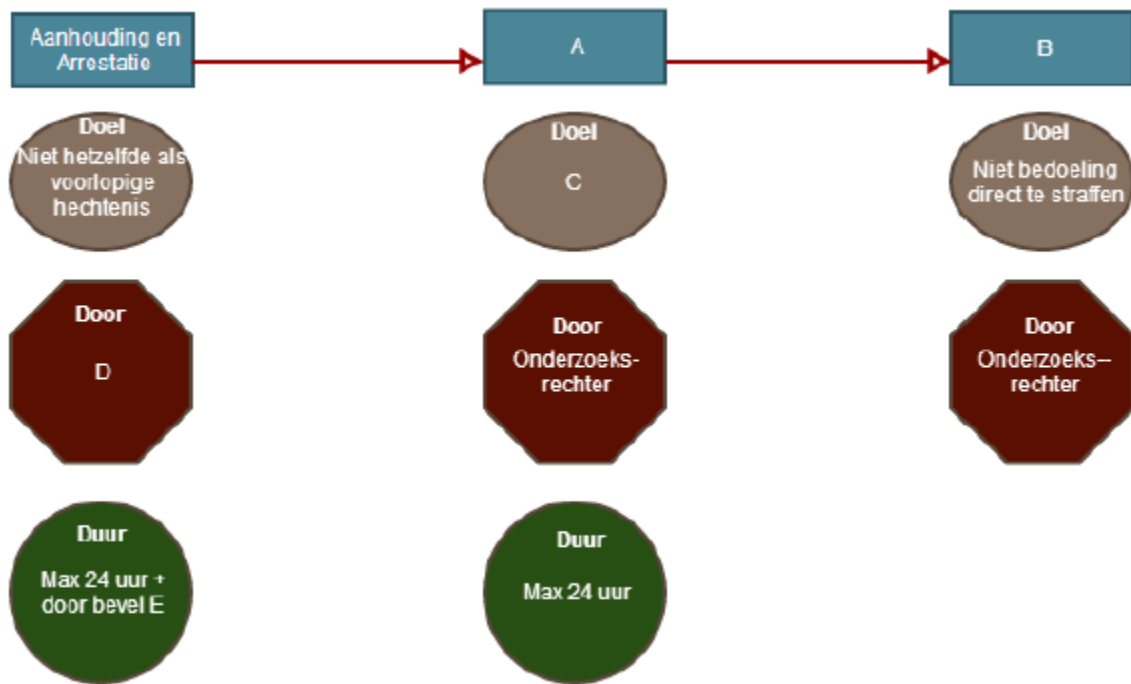
- A. De ouders van Lily en Thomas kunnen niet beschikken over het Easy- Bake oventje en de raceauto
  - B. De ouders van Lily kunnen de ouders van Thomas aansprakelijk stellen op basis van rechtsmisbruik, indien Thomas de voorgaande regels toepast bij het spelen
  - C. Thomas mag het raceautootje dat hij vast heeft verkopen als het eigendomsrecht werkt volgens voorgaande regels
  - D. Als Lily een Easy- Bake oventje heeft dan zijn de koekjes die ze hierin bakt ook van haar
90. Bekijk de cartoon.



De cartoon is een illustratie van...

- A. het *non bis in idem* principe
- B. de ubiquiteitsleer
- C. de extra- territoriale werking van de strafwet
- D. het *nulla poena sine lege* principe

91. Vul het schema aan.



Vul het schema aan.

A. A: Bevel tot medebrenging B: Bevel tot aanhouding C: ondervraging D: Politie of parket E: 24 uur

B. A: Bevel tot aanhouding B: Bevel tot medebrenging C: ondervraging D: Politie of parket E: 48 uur

C. A: Bevel tot medebrenging B: Bevel tot aanhouding C: ondervraging D: Onderzoeksrechter E: 48 uur

D. A: Bevel tot aanhouding B: Bevel tot medebrenging C: ondervraging D: Onderzoeksrechter E: 24 uur

92. Bekijk het extract.



**COLLECTIEVE ARBEIDSOVEREENKOMST NR. 108 VAN 16 JULI 2013 BETREFFENDE DE TIJDELIJKE ARBEID EN DE UITZENDARBEID**

---

Gelet op de wet van 5 december 1968 betreffende de collectieve arbeidsovereenkomsten en de paritaire comités;

Gelet op de wet van 3 juli 1978 betreffende de arbeidsovereenkomsten;

Gelet op de wet van 24 juli 1987 betreffende de tijdelijke arbeid, de uitzendarbeid en het ter beschikking stellen van werknemers ten behoeve van gebruikers;

Overwegende dat het regeerakkoord van 1 december 2011 bepaalt dat in overleg met de sociale gesprekspartners maatregelen genomen zullen worden om de kwaliteit en de jobkansen in de uitzendsector te verbeteren;


Gelet op het akkoord dat de sociale gesprekspartners op 23 januari 2012 in de Nationale Arbeidsraad hebben gesloten en overwegende dat aan dat akkoord effectief uitvoering moet worden gegeven, met name door middel van een collectieve arbeidsovereenkomst;

Gelet op advies nr. 1.807 van 17 juli 2012 betreffende de uitzendarbeid;

Extract hierboven is materie van...

- A. collectief arbeidsrecht
- B. sociaal zekerheidsrecht
- C. individueel arbeidsrecht
- D. publiek recht

**93.** Lees het krantenartikel.

do 14/11/2013 - 06:48  Rik Arnoudt

Update: do 14/11/2013 - 07:40

**Didier Bellens wil niet weg bij Belgacom. Dat zegt hij in een interview met de krant Le Soir, waarover ook De Standaard en Het Nieuwsblad schrijven. Hij zegt dat zijn controversiële uitspraken van vorige week verkeerd begrepen zijn.**

"Men zegt veel, maar in de feiten is er niets gebeurd", zegt Bellens. "Sommige dingen worden heel vreemd uitgespeeld en dan krijg je plots een perceptie, een soort sfeertje en een bepaald imago." De Belgacom-topman zegt dat zijn controversiële uitspraken van vorige week zijn gebeurd "in een sfeer van perfecte confidentialiteit". "Als er uitspraken van mij geweest zijn die misschien verkeerd begrepen zijn, dan betreur ik dat. Dat was niet de bedoeling", klinkt het.

Hij refereert aan zijn eigen uitspraken in een Brusselse zakenclub, waar hij premier Elio Di Rupo zou hebben vergeleken met een kind dat jaarlijks bij hem om geld komt bedelen. "De zaken zijn helemaal verkeerd begrepen, en dat spijt me."

Door zijn uitspraken zit Bellens nu in nauwe schoentjes, maar hij gaat er niet van uit dat hij zal moeten opstappen bij Belgacom, zoals nogal wat waarnemers verwachten. "Ik wil niet vertrekken. Ik heb altijd gevochten voor de belangen van het bedrijf. Dat is een soort van fierheid geworden. Zowel voor mij als voor de 15.000 werknemers van het bedrijf. Een bedrijf als dit dat op punt staat, dat is een grote troef voor een land. Dat is de positieve kant van het verhaal."

#### lees ook

Donderdag nog geen beslissing over lot Bellens

"Geen vertrekpremie door ernstige tekortkoming"

Welke stelling is **correct**?

- A. Het betreft een eenzijdig ontslag om dringende reden op basis van een gebrek in verplichting van de werknemer.
- B. Didier Bellens is een zelfstandige.
- C. Het ontslag is op basis van een gebrek in de verplichtingen van Didier Bellens ten opzichte van zijn werknemers.
- D. Het ontslag zal schriftelijk gebeuren in het Frans.

**Appendix 4: Extra Tabellen**

Tabel 9

## Indicatoren Welbevinden

	Humanistisch perspectief										Maatschappelijk perspectief													
	zelfaanvaarding	positieve relatie anderen	autonomie	beheersing	doel	persoonlijke groei	positief affect	negatief affect	participeren	integratie	levenstevredenheid	veerkracht	mentale levenskwaliteit	depressieve gevoelens	fysieke gezondheidstoestand	geluk	domeintevredenheid	sociale actualisatie	sociale contributie	zelfmedelijden	zelfvertrouwen	narcisme	zelfkennis	burn-out
Ryff (1989)	•	•	•	<sup>8</sup>	•	•																		
Burns (1979)	•			<sup>4</sup>								•												
Schmutte et al. (1997)	•	•	•	<sup>8</sup>	•	•	•	•																
Diener et al. (1998)	•	•		<sup>4</sup>	•		•	•	•								•							
Keyes (1998)		<sup>5</sup>		<sup>6</sup>						<sup>10</sup>								•	•					
Diener et al. (1999)							•	•			•					•								
Bowman (2010)		•								<sup>9</sup>														
Brault-Labbé et al. (2010)					<sup>1</sup>		•	•							•	•	<sup>2</sup>							
Reed et al. (2011)							•					•					<sup>3</sup>							
Boudrenghien et al. (2012)			<sup>4</sup>										•											
Carr et al. (2013)	•	•	<sup>4</sup>				•		<sup>9</sup>				•											
Sabzehara et al. (2014)																				•	•	•	•	
Tuominen-Soini et al. (2008)				<sup>7</sup>									•							•	•			•
King et al. (2014)						•	•			•											•			
De Lee en De Volder (2009)				•				•		•											<sup>11</sup>			

*Noot.* <sup>1</sup> gedefinieerd als zingeving aan leven <sup>2</sup> betreft enkel school – levenstevredenheid als domeinen <sup>3</sup> betreft enkel levensvoldoening als domein <sup>4</sup> gedefinieerd als selfmastery <sup>5</sup> gedefinieerd als sociale acceptatie <sup>6</sup> beheersing van de omgeving gedefinieerd als sociale coherentie <sup>7</sup> gedefinieerd als educatief doel <sup>8</sup> gedefinieerd als beheersing van de omgeving <sup>9</sup> gedefinieerd als institutionele integratie <sup>10</sup> gedefinieerd als sociale integratie <sup>11</sup> academisch zelfconcept

Tabel 10

*Synoniemen Performance en Mastery Doelbetrokkenheid*

Soort doelbetrokkenheid	
performance	ego-involved <sup>a</sup> ego orientation <sup>b</sup> ability-focused doelen <sup>c</sup>
performance approach	relative ability goals <sup>g</sup> self-enhancing ego orientation <sup>d</sup>
performance avoidance	self-defeating ego orientation <sup>d</sup>
mastery	task-involved <sup>a</sup> task orientation <sup>d</sup> task-focused <sup>c</sup> learning goals <sup>e</sup> taskgoals <sup>f</sup>

*Noot.* <sup>a</sup> Nicholls (1984) <sup>b</sup> Thorkildsen & Nicholls (1998)

<sup>c</sup> Maehr & Midgley (1991) <sup>d</sup> Skaalvik (1997) <sup>e</sup> Elliott & Dweck (1988)

<sup>f</sup> Anderman & Midgley, 1997; Kaplan, & Midgley, 1997

<sup>g</sup> Urdan zoals geciteerd in Pintrich (2000b)

## Appendix 5: Participanten

De steekproef van 351 studenten 'Economie en bedrijfskunde' aan UGent bestaat uit 184 mannen (52,4%) en 167 vrouwen (47,6%). Zoals te zien in tabel 1 is de overgrote meerderheid (80,1%) geboren in het jaar 1996 en is dus ongeveer 18 jaar oud. Twaalf studenten (3,4%) zijn een jaar jonger en zodoende geboren in 1997. Een deel van de studenten die het vak 'Beginselen van het recht' volgen zijn ouder dan 18 jaar. In 1995 zijn er 39 studenten (11,1%) geboren, 11 studenten (3,1%) in 1994 en 6 (1,7%) in 1993. De overige 2 studenten (0,6%) zijn geboren in 1992 en 1988.

In tabel 2 is af te lezen dat de meeste studenten in het secundair onderwijs een opleiding uit de volgende top drie volgden. Ongeveer een derde genoot een opleiding Wetenschappen - Wiskunde (n= 114), ongeveer een vierde Economie -Wiskunde (n= 92) en zo'n vijftien procent Latijn - Wiskunde (n= 52). Andere gevolgde opleidingen in het secundair onderwijs zijn Economie - Moderne talen en Latijn - Wetenschappen met respectievelijk 21 (6,0%) en 18 studenten (5,1%). Acht respondenten (2,3%) komen uit de richting Economie - Wetenschappen en zeven (2,0%) uit Grieks - Wiskunde. Ook uit de studierichtingen Moderne talen - Wetenschappen en Moderne talen - Wiskunde komen elk zeven studenten. Vijf respondenten (1,4%) volgden een opleiding Sportwetenschappen en vier (1,1%) Latijn - Moderne talen. De studierichtingen die zojuist zijn aangehaald, maken allemaal deel uit van het algemeen secundair onderwijs (ASO). De overgrote meerderheid van de studenten (96,3% ) studeerde af in de onderwijsvorm ASO. Hierbij worden ook de studenten gerekend die Grieks - Wetenschappen (n= 1) volgden of Humane wetenschappen (n= 1) of Natuurwetenschappen (n= 1).

Nog geen 1% van de respondenten is internationaal student. Slechts één student heeft een Europees baccalaureaat behaald en een andere student een Nederlands diploma. Dit deel van de bijzondere doelgroep voor wie het innovatieproject is opgezet, is aldus niet sterk vertegenwoordigd. Ook uit de Steineropleiding komt één student (0,3%). Twee respondenten (0,6%) studeerden af in de onderwijsvorm Technisch Secundair Onderwijs (TSO). De ene student komt uit de opleiding Boekhouden informatica en de andere uit de opleiding Informatica beheer. Slechts één student (0,3%) komt uit het Kunstsecundair Onderwijs (KSO). Geen enkele respondent behaalde in het Beroepssecundair onderwijs (BSO) of Buitengewoon secundair onderwijs (Buso) zijn diploma. Zeven studenten (2,0%) gaven een ongeldig antwoord. Hiervan vermelden vier studenten hun laatst gevolgde richting, maar geen opleiding in het secundair onderwijs. Nog eens drie van die zeven studenten lieten de vraag onbeantwoord of vulden cijfers in.

## Appendix 6: Procedure

De pre- en post meting van de variabelen kan theoretisch verantwoord worden. Sheldon en Elliot (1999) geven namelijk in hun studie aan dat welbevinden kan veranderen. Studenten kunnen zich met examens in het vooruitzicht anders betrokken voelen tot hun doelen (cf. Hastings, West, Perrot, & Deloney, 2001; Pintrich, 2000a). Dus ook deze variabele werd tweemaal gemeten. Zo wordt ook zelfwaarde in de pre- en posttest gemeten, want ook deze variabele kan veranderen (Valentine et al., 2004; Vonk et al., 2011).

Deze procedure vindt plaats in het academiejaar 2014-2015. In totaal zijn 538 studenten Economie en Bedrijfskunde ingeschreven voor het eerstejaars vak. Van die 538 studenten zijn er 42 studenten die dit vak opnemen in een GIT-curriculum en 4 studenten die het vak opnemen in creditcontract. De overige 492 studenten zijn ingeschreven in het gemeenschappelijke eerste jaar (FSA FEB, persoonlijke communicatie, 7 januari 2015). Van de 538 studenten die ingeschreven zijn voor het vak 'Beginselen van het recht' hebben 474 studenten de online pretest ingevuld. Dit aantal slinkt tot 466 studenten die meegenomen worden in het onderzoek. Dit omdat 4 studenten de vragenlijsten slechts gedeeltelijk invulden en nog eens 4 studenten niet akkoord gingen met het *informed consent* of het niet invulden. Van de 466 studenten vulde een groot aantal (n= 155) de posttest niet in. Zij worden bijgevolg niet meegenomen in het onderzoek. De posttest werd ingevuld door 414 studenten. Maar zo'n 23 participanten haakten onderweg af waardoor hun gedeeltelijk ingevulde vragenlijsten niet worden meegenomen. Dit geldt eveneens voor de 3 studenten die niet akkoord gingen met het *informed consent*. Het aantal slinkt dan tot 388 studenten die de posttest invulden. Hiervan vulden 37 studenten enkel de posttest in, maar niet de pretest. Zij worden niet meegenomen in de analyses. Kortom, na *listwise deletion* blijkt 72% van studenten Economie en Bedrijfskunde, ingeschreven voor het eerstejaars vak 'Beginselen van het recht', (n= 351) zowel de online pre- als posttest ingevuld te hebben. Bovendien gaven deze respondenten hun toestemming om de gegevens anoniem te verwerken. Tenzij anders aangegeven hebben verdere cijfergegevens betrekking op deze 351 studenten. Hiervan zijn er 24 studenten die het vak opnemen in een GIT-curriculum en 1 student in een creditcontract (zie figuur 5). Slechts 57% van de GIT studenten werd bereikt.

## **Appendix 7: Beschrijvende resultaten**

De opleiding Wetenschappen - Wiskunde is zowel bij GIT (29%) als bij niet-GIT-studenten (33%) de opleiding die het meest gevolgd werd in het secundair onderwijs. Daarnaast zien we dat GIT-studenten ongeveer even vaak uit de opleiding Latijn - Wiskunde komen als niet-GIT-studenten. Van de groep GIT-studenten genoot 16% een vooropleiding Latijn - Wiskunde en van de groep niet-GIT-studenten 15%. De opleiding Economie - Wiskunde werd gevolgd door 13% van de GIT studenten en 27 % van de niet-GIT-studenten. Van de groep GIT-studenten komt telkens 8% uit de opleiding Economie - Moderne talen, Economie - Wetenschappen en Wiskunde - Moderne talen. Bij de groep niet-GIT-studenten is dat respectievelijk 6%, 2% en 1.5%. De overige GIT)studenten komen uit de opleidingen Latijn - Moderne talen, Latijn - Wetenschappen en Sport - Wetenschappen. Telkens één student volgde deze opleiding, goed voor 4% van de GIT-studenten. Één student gaf een foutief antwoord door zijn laatst gevolgde opleiding te vermelden in plaats van zijn laatst gevolgde secundaire opleiding. Wat de niet-GIT-studenten betreft, komen drie studenten (0.9%) uit Latijn -Moderne talen, 17% uit Latijn - Wetenschappen en vier (1.2%) studenten uit Sport - Wetenschappen.

De studenten die het vak 'Beginselen van het recht' niet opnemen in een GIT-curriculum zijn in grotere getallen aanwezig in de steekproef, waardoor de antwoorden op de vraag naar de gevolgde opleiding in het secundair gevarieerder zijn. Zo genoten 7 studenten een opleiding Grieks - Wiskunde en nog eens 7 studenten Moderne talen - Wetenschappen. Beide goed voor zo'n 2% van de niet - GIT studenten. Telkens 1 student kwam uit de opleiding: architecturale vorming, Bijzonder Wetenschappelijke Vorming, Boekhouden - Informatica, Europees Baccalaureaat, Grieks - Wetenschappen, Informatica - Beheer, Natuur Wetenschappen en Steineropleiding. Zes studenten gaven een ander antwoord dan hun laatst gevolgde opleiding in het secundair.

## Appendix 8: Resultaten

Tabel 11

*ANCOVA Resultaten Examenscore (n = 282)*

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Al dan niet GIT	1,264	24.94	24.94	3.69
Voorkennis	1,264	15.43	15.43	2.28
Achtergrondkenmerken				
Geslacht	1,264	23.94	23.94	3.54
Opleiding SO	1,264	5.09	5.09	0.75
Wiskundige richting	1,264	9.94	9.94	1.47
Welbevinden				
Positief affect	1,264	0.29	0.29	0.04
Negatief affect	1,264	4.08	4.08	0.60
Motivatie				
Amotivatie	1,264	8.56	8.56	1.27
Extrinsieke regulatie	1,264	0.44	0.44	0.07
Geïntrojecteerde regulatie	1,264	0.41	0.41	0.06
Geïdentificeerde regulatie	1,264	0.49	0.49	0.07
Intrinsieke regulatie	1,264	0.14	0.14	0.02
Zelfwaarde				
Academische zelfwaarde	1,264	9.62	9.62	1.42
Doelbetrokkenheid				
Performance approach	1,264	0.28	0.28	0.04
Performance avoidance	1,264	0.67	0.67	0.10
Mastery approach	1,264	9.75	9.75	1.44
Work avoidance	1,264	0.51	0.51	0.08