



Wetenschappelijke onderbouwing en inspirerende praktijkvoorbeelden voor de verdere bevordering van etnisch-culturele diversiteit en inclusie aan de Vlaamse universiteiten

VLIR-werkgroep Diversiteit en sociaal beleid
Ravensteingalerij 27
1000 Brussel
www.vlir.be

Jonge Academie (JA)
Paleis der Academiën
Hertogsstraat 1
1000 Brussel
www.jongeacademie.be

Wetenschappelijke onderbouwing en inspirerende praktijkvoorbeelden voor de verdere bevordering van etnisch-culturele diversiteit en inclusie aan de Vlaamse universiteiten

Voorwoord

Inclusie, of ergens bij mogen horen als jezelf, je ergens thuis én erkend voelen omwille van wie je bent, dat voelt niet alleen goed, maar is ook een basisvoorwaarde voor studenten om tot leren te komen en drop-out te vermijden. In een kenniseconomie als Vlaanderen spelen instellingen als universiteiten, het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) en de Strategische Onderzoekscentra een cruciale rol; studenten laten leren en innovatie in de steigers zetten, zijn kernopdrachten die de welvaartsstaat van de toekomst moeten garanderen. In deze sectoren is inclusie dus niet alleen een kwestie van fairness of het realiseren van Sustainable Development Goal 4 rond kwaliteitsvol onderwijs, maar ook noodzakelijk. Voor een mooie toekomst moet het aanwezige talent in de samenleving zich optimaal kunnen ontplooiën.

Echter, net zoals de bredere samenleving, zijn ook de universiteiten, hogescholen en andere kennisinstellingen niet immuun voor structurele ongelijkheid. Meisjes, vrouwen en iedereen die niet het stereotype van ‘de wetenschapper’ belichaamt, wordt geconfronteerd met impliciete bias en drempels in academia (cfr. www.wetenschapismvx.be), net zoals mensen uit kwetsbare socio-economische klassen, mensen uit de LGBTQI+ gemeenschap, mensen met een beperking, een niet-neurotypisch brein, etc. Eén van de grootste structurele ongelijkheden doet zich echter voor op de dimensie van etnisch-culturele diversiteit waarbij mensen uit etnische minderheidsgroepen (sinds 2022 zo’n 50% van de -18 jarigen) minder doorstromen naar het hoger onderwijs, vaker uitvallen zonder diploma en ondervertegenwoordigd zijn in zowel onderzoek alsook personeel in vergelijking met mensen zonder migratieachtergrond.

In 2019 bundelden de Jonge Academie en de VLIR de krachten om structurele ongelijkheden rond gender in academia onder de aandacht te brengen en stelden ze een [charter](#) op met wetenschappelijk onderbouwde engagementen en best practices om deze vormen van ongelijkheid terug te dringen. Wat u in handen hebt anno 2023 is een gelijkaardig document, maar met focus op etnisch-culturele ongelijkheid. Het bevat een wetenschappelijk onderbouwde analyse van de probleemstelling omtrent etnisch-culturele ongelijkheid inzake onderwijs, studentenzaken, personeel en onderzoek aan onze Vlaamse universiteiten en kennisinstellingen, alsook inspirerende

en realistische evidence-based handvaten en best-practices om inclusie te bevorderen op elk van deze domeinen. In deze tijden van besparingen is een wetenschappelijke benadering nog meer van belang, omdat zo de beschikbare middelen nog efficiënter kunnen worden ingezet.

De focus op etnisch-culturele minderheden werd zorgvuldig afgewogen en ontkent geenszins structurele ongelijkheden met betrekking tot mensen uit kwetsbare socio-economische klassen of de noodzaak om inclusie te bevorderen voor andere groepen (e.g., mensen uit de LGBTQI+ gemeenschap, met een beperking of een niet neurotypisch brein). Ook houdt deze focus geenszins in dat we mensen reduceren tot hun etnisch culturele achtergrond alleen - ieder individu navigeert op het kruispunt van verschillende gemeenschappen en identiteiten en dat ontkennen zou net leiden tot méér stereotypering en uitsluiting. Echter, een 'one-size fits all'-benadering houdt volgens ons nog méér risico in, namelijk dat de resulterende acties zodanig algemeen zijn dat ze geen enkele benadeelde groep vooruit helpen en dus zo het ongelijke status quo (onbedoeld) in stand houden. Een inclusieve benadering betekent niet dat je geen specifieke aandacht kan geven aan bepaalde specifieke diversiteitskenmerken, integendeel. Bovendien is de wetenschappelijke literatuur ook duidelijk: veel van de psychologische mechanismen die inclusie bevorderen bij mensen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, zijn dezelfde mechanismen die ook inclusie en gelijke kansen bevorderen in andere doelgroepen. Het is dan ook onze hoop dat de inspirerende acties die in dit document opgenomen zijn een startpunt mogen vormen om, in aangepaste vorm voor andere specifieke doelgroepen, ook gerichte acties te ondernemen in de toekomst.

Deze tekst wil dus een wetenschappelijk gefundeerd antwoord bieden op de structurele ongelijkheden inzake etnisch-culturele diversiteit in de academische context. Daarvoor hebben experts en beleidsmakers van de vijf Vlaamse universiteiten, verbonden aan de VLIR, JA of VVS de handen in elkaar geslagen en een traject doorlopen waarbij we zijn gekomen tot evidence-based actiepunten in overleg met representanten van verschillende belangrijke stakeholders (e.g., studentenorganisaties uit de doelgroep, FWO, VLIR-werkgroepen, Strategische Onderzoekscentra, etc.). De tekst die voor u ligt is het resultaat van bijna twee jaar maandelijkse dialoog over etnisch-culturele diversiteit en inclusie aan de Vlaamse universiteiten. Daarbij werd stevig gedebatteerd vanuit verschillende perspectieven, maar steeds met oog voor de aanwezige diversiteit en met aandacht voor inclusie, zodat ieders visie naar waarde werd geschat. Dit document is geen beginpunt, aangezien er al veel inspanningen geleverd worden aan onze universiteiten. Het is ook geen eindpunt, want inclusie bevorderen en bestendigen is een werk van lange adem dat ook steeds gevoed wordt door nieuwe inzichten.

Wat u gaat lezen, is een momentopname van de consensus die we als werkgroep konden onderscheiden binnen zowel de wetenschappelijke state-of-the-art alsook de realiteit aan de Vlaamse universiteiten. Deze mondde uit in brede actielijnen op vlak van onderwijs, studenten, onderzoek en personeel nodig om inclusie (en 'awareness' daarover) te bevorderen. Bij elk van deze domeinen lijkten we inspirerende voorbeelden op voor universiteiten en kennisinstellingen om aan deze actiepunten te werken vanuit hun eigenheid en specifieke visie of levensbeschouwing. Deze voorbeelden van acties zijn zowel een bundeling van huidig beleid en best-practices in Vlaanderen evenals een uitnodiging om, binnen een wetenschappelijk onderbouwd kader en naar buitenlands voorbeeld, verder te werken en verder uit te wisselen tussen universiteiten. Dankzij de rijke voedingsbodem van de aanwezige expertise in de Vlaamse universiteiten en de vele inspanningen die het voorbije decennium reeds werden genomen om etnisch-culturele diversiteit en inclusie te verhogen, zijn we ervan overtuigd dat de wetenschappelijk onderbouwde actielijnen en bijbehorende best-practices uit dit document veel kans hebben op slagen.

Met dit traject hebben we alvast een stap in de goede richting proberen zetten; laten we dit traject binnen elke universiteit en met samenwerking en uitwisseling alsook respect voor de eigenheid en verschillende visies van instellingen, onderling voortzetten. De toekomstige generaties verdienen alvast onze inspanningen om het te proberen, niet?

Inhoudstabel

| | |
|--|-----------|
| 1. Inleiding | 5 |
| 1.1. Hoe is dit document ontstaan? | 5 |
| 1.2. Waarom dit document? | 5 |
| 1.3. Doelstellingen en focus | 7 |
| 1.4. Visie: Diversiteitsresponsieve aanpak | 8 |
| 1.5. In wat volgt... | 10 |
| | |
| 2. Domein Onderwijs | 13 |
| 2.1. Onderwijsteams en studiecriculum | 12 |
| 2.2. Diversiteitsvaardigheden van studenten | 23 |
| | |
| 3. Domein Studenten | 25 |
| 3.1. Instroom | 25 |
| 3.2. Doorstroom: de universiteit als leeromgeving | 28 |
| 3.3. Doorstroom: de universiteit als leefomgeving | 31 |
| 3.4. Studentenparticipatie | 33 |
| | |
| 4. Domein Personeel | 39 |
| 4.1. Diversificatie van personeel | 39 |
| 4.2. Mainstreaming | 42 |
| 4.3. Professionalisering | 43 |
| 4.4. Betrouwbare en transparante monitoring ter opvolging | 44 |
| | |
| 5. Domein Onderzoek | 45 |
| 5.1. Bewustwording | 45 |
| 5.2. Diverse samenstelling | 46 |
| 5.3. Etnisch-culturele diversiteit in onderzoek | 47 |
| 5.4. Inclusieve wetenschapscommunicatie | 48 |
| | |
| 6. Slotwoord | 50 |
| | |
| 7. Referenties | 52 |
| | |
| Bijlage 1. Toelichting bij het proces: samenstelling van de werkgroep en vergaderdata | 64 |
| Bijlage 2. Omschrijving good practices van subdomeinen 1 en 2 onder domein Onderwijs | 67 |

1. Inleiding

1.1. Hoe is dit document ontstaan?

In januari 2022 richtte de Jonge Academie samen met de VLIR-werkgroep Diversiteit en sociaal beleid de **werkgroep** ‘Etnisch-culturele diversiteit en inclusie aan de Vlaamse universiteiten’ op. Deze werkgroep bestaat uit een divers team van **wetenschappers, experten en beleidsmakers van de 5 Vlaamse Universiteiten, alsook de Vlaamse Vereniging voor Studenten**. Deze samenwerking is ontstaan vanuit enerzijds de vraag en noodzaak naar een evidence-based aanpak omtrent diversiteit en inclusie vanuit (beleidsmakers van) alle vijf de Vlaamse universiteiten en anderzijds vanuit een gedeelde bezorgdheid, interesse in, en expertise omtrent dit thema bij de VLIR en leden van de Jonge Academie. In dit traject zocht de werkgroep ook de expertise van de **aanleunende VLIR werkgroepen** op, gingen we in dialoog met **studentenverenigingen voor en dooretnisch-culturele minderheidsgroepen** en werden **FWO** en de **Strategische OnderzoeksCentra** in de samenwerking betrokken. Bijlage 1 geeft een overzicht van de samenstelling van de werkgroep en vergaderdata.

1.2. Waarom dit document?

Diversiteit en inclusie is een **belangrijk thema** in het Vlaamse hoger onderwijslandschap. Vandaag de dag is de etnisch-culturele samenstelling van **onze studenten en ons personeel nog niet representatief voor onze superdiverse samenleving**. Eén derde van de Belgische bevolking (33,4%) heeft een buitenlandse achtergrond of niet de Belgische nationaliteit (Statbel, 2022) en die verhouding is onder de -18-jarigen één op twee (Statbel, 2022). Aan de universiteiten, echter, heeft bij inschrijving slechts 1 op de 5 studenten een migratieachtergrond (VLIR, 2022). Deze ondervetegenwoordiging start natuurlijk niet in het hoger onderwijs: reeds in het leerplichtonderwijs is er een prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond (OECD, 2018; Unia, 2018) en zijn dus structurele inspanningen nodig om deze kloof te dichten (Agirdag, 2020). Toch heeft ook het hoger onderwijs een belangrijke rol in het bevorderen van inclusie en gelijke onderwijskansen (Pulinckx et al., 2021). Deze ongelijkheden zetten zich immers ook door in het hoger onderwijs (Heath et al., 2008), zoals in de vorm van een grotere kans op studieuitval en lagere studieresultaten (Bunce et al., 2019). Ook is de homogeniteit op campus niet alleen op te merken *in* de aula, ook *vooraan* de aula: bij elke stap verder op de academische ladder (van masterdiploma naar PhD, postdoc en professor) vergroot de onderrepresentatie van etnisch-culturele minderheden; en ook bij andere personeelsgroepen aan de universiteit

(onderwijsbegeleiders, beleidsmedewerkers, etc.) is er nog steeds **weinig etnisch-culturele diversiteit** (Dar & Ibrahim, 2018; Liu et al., 2021; Salmon, 2022). Op die manier bieden universiteiten dus ook weinig representatie of ‘voorbeeldfiguren’ voor potentiële studenten vanuit etnisch-culturele minderheden.

Bovendien kent het **Vlaamse onderwijs, wereldwijd beschouwd als bij de besten, in vergelijking met de Belgische buurlanden een grote ongelijkheid** (Danhier et al., 2014; De Meyer & Warlop, 2010; Jacobs & Rea, 2011). Meer dan in andere landen is de etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen een sterke voorspeller van hun onderwijssucces, zelfs na controle voor socio-economische status, thuistaal of IQ (zie o.a., Agirdag & Korkmazer, 2015). In Vlaanderen is iemands etnisch-culturele afkomst dus sterk bepalend voor de toekomst. Deze etnisch-culturele kloof in ons onderwijs betekent dat het democratiseringsproces in het Vlaamse onderwijs nog niet voltooid is. Aangezien onze buurlanden erin slagen om meer onderwijsgelijkheid te realiseren, moet het Vlaams onderwijssysteem kritisch in vraag gesteld worden en is het tijd voor verandering.

De laatste jaren komen er steeds meer kritische reacties vanuit de studenten aan de verschillende Vlaamse universiteiten (e.g., pamflet studenten UGent, reacties studenten UAntwerpen n.a.v. BLM). Zij tonen aan dat het hoger onderwijs nog sterk vasthoudt aan koloniale, eurocentrische denkkaders die de kwaliteit van het onderwijs bemoeilijken en de ontevredenheid bij studenten doet toenemen. Ze vragen om structureel racisme en discriminatie te erkennen en aan te pakken en om werk te maken van dekolonisering via concrete actieplannen¹.

Aangezien een diploma hoger onderwijs een springplank is voor verdere levenspaden, is inzetten op diversiteit, inclusie en gelijke kansen in het onderwijs een **kwestie van rechtvaardigheid en fundamentele mensenrechten** zoals vooropgesteld in de UN Sustainable Development Goals. Daarnaast is het ook een **kwestie van productiviteit en competentie**. Indien we voldoende geschoolde werkrachten willen in de komende decennia, niet het minst in zorg, onderwijs en STEM, dan is het belangrijk om alle talent tot ontwikkeling te brengen en te benutten. Dat is ook de ambitie van de Vlaamse regering: een hogere werkzaamheidsgraad bekomen én een voortrekkersrol spelen in de kenniseconomie.

¹ Dekoloniseren gaat over het erkennen dat machtsrelaties bepalend zijn geweest bij het ontwikkelen van wat tegenwoordig als geloofwaardige kennis beschouwd wordt. Westerse academici hebben de macht om te bepalen wat neutrale en objectieve kennis is en wat niet. Hier een einde aan maken en ook andere visies op kennis toelaten, is het dekoloniseren van het curriculum. Ook binnen de VLIR heeft de Werkgroep Koloniaal Verleden (in samenwerking met CRef) gereflecteerd over dit thema en [een inventaris](#) gemaakt van bestaande initiatieven aan de instellingen.

Bovendien is het de taak van universiteiten om jongvolwassenen optimaal voor te bereiden op de arbeidsmarkt en de samenleving van zowel vandaag als in de toekomst. In onze diverse samenleving betekent dit dat **elke student de nodige diversiteitsvaardigheden zou moeten meekrijgen**. Universiteiten hebben niet enkel de taak om theoretische kennis over te brengen, maar ook om studenten te vormen op andere gebieden, zoals kritisch denken, creatief zijn, actief burgerschap en intercultureel en ethisch handelen.

Diversiteit en inclusie vormen ook een belangrijke voorwaarde voor kwaliteitsvolle output van universiteiten als kennisinstellingen. Decennia aan onderzoek laten zien dat diversiteit binnen organisaties met een inclusief klimaat samengaat met meer **innovatie, productiviteit en excellentie** (e.g., AlShebli et al., 2018; Freeman & Huang, 2014). Meer etnisch-culturele diversiteit belooft immers meer verschillende perspectieven, wat - als deze gehoord en gewaardeerd worden - kan leiden tot meer creatieve oplossingen. Daarenboven geldt ook voor onderzoek dat de **kennis die we genereren in kwaliteit en impact vergroot** wanneer die representatief is voor de diversiteit in onze samenleving. Het is dus geen toeval dat cutting-edge innovaties komen van teams met diverse wetenschappers.

Er is in Vlaanderen veel kennis en expertise aanwezig op het thema diversiteit en inclusie. Onze universiteiten hebben ervaren beleidsmedewerkers die zich hier al jarenlang hard voor inzetten en er is ondertussen ook een stevige (inter)nationale wetenschappelijke literatuur gegroeid waarop we ons kunnen baseren.

1.3. Doelstellingen en focus

Deze JA-VLIR werkgroep werd opgericht met als doel de krachten te bundelen over universiteiten heen voor een **open en constructieve uitwisseling** van bestaande initiatieven, best practices in binnen- en buitenland en inzichten uit de wetenschappelijke literatuur. In dialoog kwamen we zo tot dit gedragen document van **evidence-based en efficiënte (SMART) actielijnen waarmee onze Vlaamse universiteiten actief de etnisch-culturele diversiteit en inclusie kunnen bevorderen** in onderwijs, studentenzaken, personeelszaken en onderzoek. Belangrijk was niet te vervallen in een inventarisatieoefening of in het opzetten van louter symbolische acties. Om structurele drempels aan te pakken is inzetten op **structurele acties en oplossingen** belangrijk en deze willen wij, als werkgroep, mee aandragen vanuit de wetenschappelijke literatuur.

De **focus op etnisch-culturele minderheden (ECM) werd uitvoerig gewikt en gewogen**. Daarbij willen we drie aspecten in de verf zetten. Ten eerste verwijst de term 'minderheden' niet noodzakelijk naar numerieke minderheden, maar eerder naar etnisch-culturele groepen die 'geminoriseerd' worden in onze samenleving en die discriminatie ervaren op basis van hun

migratieachtergrond of etnisch-culturele uiterlijkheden (e.g., huidskleur, religieuze tekens of praktijken, thuistaal, etc.). Met deze afbakening zijn internationale studenten en personeelsleden dus niet de centrale focus. Natuurlijk zijn er wel internationale studenten en internationale personeelsleden die zich uiteindelijk in België vestigen en kunnen ook internationale studenten en personeelsleden discriminatie ervaren (bijvoorbeeld op basis van hun huidskleur of religie); ook voor hen is de beoogde cultuurverandering aan de universiteit dus belangrijk.

Ten tweede willen we benadrukken dat deze focus geenszins inhoudt dat we mensen vastpinnen op of reduceren tot hun etnisch-culturele achtergrond alleen - ieder individu navigeert op het kruispunt van verschillende gemeenschappen en identiteiten (Crenshaw, 1989) en dat ontkennen zou net leiden tot méér stereotypering en uitsluiting. Waar relevant en onderzocht, benadrukken we in dit document specifieke intersecties (bv. intersectie tussen etnisch-culturele achtergrond, religie en gender). Voorts is het ook wetenschappelijk aangetoond dat het zorgvuldig benoemen van etnisch-culturele gemeenschappen waar mensen deel van uitmaken en zich mee identificeren net positieve effecten heeft (zie hieronder 'Visie: diversiteitsresponsieve aanpak') en zijn bestaande best practices en wetenschappelijke inzichten veelal gebaseerd op specifieke diversiteitsdimensies (zie ook het VLIR-JA charter over Gender in Academia uit 2019).

Ten derde willen we benadrukken dat deze keuze niet inhoudt dat we het belang van gelijke kansen voor andere groepen en de complexiteit van intersectionaliteit zouden onderschatten. De gelegde focus ontkent geenszins structurele ongelijkheden met betrekking tot mensen uit kwetsbare socio-economische klassen of de noodzaak om inclusie te bevorderen voor andere groepen (e.g., mensen uit de LGBTQI+ gemeenschap, met een beperking of een niet neurotypisch brein). Zoals uit de wetenschappelijke literatuur én dagelijkse praktijk blijkt, betekent een inclusieve benadering niet dat je geen specifieke aandacht kan geven aan bepaalde specifieke diversiteitskenmerken, integendeel. Om inclusief te zijn is het vaak nodig om extra aandacht te schenken aan bepaalde doelgroepen om structurele drempels te detecteren en erop in te spelen (met aandacht daarbij niet te vervallen in een deficiet benadering of essentialisme). Dat is noodzakelijk, omdat een 'one size fits all' aanpak en te brede doelen of aanbevelingen als risico hebben dat ze voor geen enkele groep passend zijn en er bijgevolg het risico is dat er weinig actie ondernomen wordt of dat de genomen acties (vaak onbewust en goedbedoeld) het ongelijke status quo in stand houden. Bovendien zijn vele mechanismen die beschreven zijn in dit document breed van toepassing, waardoor de genoemde actielijnen ook bredere positieve gevolgen kunnen hebben voor, en acties opengetrokken kunnen worden naar, andere kwetsbare groepen die minder vertegenwoordigd zijn in de universiteitscultuur die door de dominante witte middenklasse opgebouwd werd (zoals o.a. mensen uit kwetsbare economische posities en pionierstudenten).

1.4. Visie: Diversiteitsresponsieve aanpak

De wetenschappelijke literatuur toont aan dat de manier waarop universiteiten omgaan met diversiteit het verschil kan maken om tot inclusie te komen (zie bv. Birnbaum et al., 2021). Wanneer onderwijsinstellingen een **diversiteitsresponsieve aanpak** hanteren, met **aandacht voor etnisch-culturele verschillen als meerwaarde**, zorgt dit ervoor dat studenten en personeelsleden van alle etnisch-culturele achtergronden zich thuis kunnen voelen. Het erkennen van de aanwezige diversiteit en het aanbieden van en in dialoog gaan over verschillende perspectieven op een bepaalde materie leidt ook tot meer kritische en interculturele reflectie bij álle studenten en personeelsleden. Dit staat tegenover een **kleurenblinde benadering** die verschil afdoet als irrelevant en de nadruk legt op een zogenaamde ‘neutrale’ aanpak, en tegenover een **deficiet benadering** die focust op vermeende achterstanden van minderheden.

Om ten gronde te begrijpen *waarom* deze diversiteitsresponsieve aanpak zo’n grote impact kan hebben op de prestaties van studenten en personeelsleden uit etnisch-culturele minderheidsgroepen in het hoger onderwijs, moeten we kijken naar de psychologische processen die deze aanpak beïnvloedt. De literatuur wijst op twee kerncomponenten die noodzakelijk zijn om tot leren en presteren te komen en drop-out te vermijden: enerzijds de identificatie en verbondenheid met de campusgemeenschap en dus de mate waarin studenten en personeelsleden uit etnisch-culturele minderheidsgroepen zich thuis voelen (**belonging**) (Derks et al., 2007; Hausmann et al., 2009; O’Keeffe, 2013; Walton & Cohen, 2011; Walton et al., 2023), en anderzijds de mate waarin ze zich psychologisch veilig (**psychological safety**) genoeg voelen om vrijuit te kunnen spreken over complexe onderwerpen en hun ‘unieke, authentieke zelf’ te kunnen tonen zonder zich bedreigd te voelen in hun identiteit (Jansen et al., 2014; Shore et al., 2011). Onderzoek uit binnen- en buitenland toont niet alleen aan dat deze gevoelens sterk verbonden zijn met prestaties, maar ook dat ze **significant minder sterk aanwezig zijn bij studenten uit socio-culturele minderheidsgroepen** dan bij studenten uit de witte middenklasse (Bourabain, 2021; De Leersnyder & Meeussen, 2023; De Leersnyder et al., 2022; Salmon, 2022; Walton & Cohen, 2011).

Vanuit deze processen bekeken, wordt het begrijpelijk waarom een deficiet-visie of kleurenblinde visie onbedoelde negatieve gevolgen kan hebben: het gesignaleerde ‘tekort’ van studenten en personeelsleden met een migratieachtergrond en/of het niet-gezien worden van hun identiteiten, kan hun gevoel van zich thuis te voelen op de universiteit ondermijnen alsook zorgen voor stereotype bedreigingen en dus een laag gevoel van psychologische veiligheid als gevolg hebben. Een diversiteitsresponsieve aanpak die socio-culturele verschillen erkent en als meerwaarde ziet, kan dat gevoel van belonging daarentegen ondersteunen en een psychologisch veilige omgeving

creëren waarin stereotype bedreiging minder kans heeft om leren en prestaties te ondermijnen. Op die manier draagt een diversiteitsresponsieve visie en aanpak van ons onderwijs dus **structureel bij aan het wegwerken van de ongelijkheid** in de (studie)loopbanen van studenten en personeel uit etnisch-culturele minderheidsgroepen.

We lichten de centrale termen zoals gebruikt in de verdere tekst hier kort toe.

- **Inclusie:** We spreken van inclusie wanneer het beleid en de cultuur in de universiteit ervoor zorgt dat alle studenten en werknemers ervaren erbij te mogen horen als zichzelf, zich er thuis én erkend mogen voelen omwille van wie ze zijn; m.a.w. waar hun basisnoden van belonging en psychologische veiligheid beschermd zijn (Jansen et al., 2014; Shore, 2011).
- **Diversiteitsresponsieve aanpak:** Een aanpak met aandacht voor de aanwezige diversiteit onder studenten en personeelsleden waar etnisch-culturele verschillen als meerwaarde meegenomen worden en ingezet wordt op het aanbieden van en in dialoog gaan over verschillende perspectieven. In de wetenschappelijke literatuur worden voor deze aanpak verschillende termen gebruikt, zoals ook het multiculturalisme, interculturalisme, polyculturalisme, critical consciousness education en social justice education.
- **Diversiteitsvaardigheden:** de attitudes, kennis, competenties en handelingen om vanuit een diversiteitsresponsieve aanpak te denken en handelen en zo inclusie en positieve relaties tussen groepen te bevorderen en te leven, leren en werken in een diverse samenleving.

1.5. In wat volgt...

Met de werkgroep hebben we vier domeinen relevant voor de universitaire context afgebakend om de wetenschappelijke kennis en best practices rond etnisch-culturele diversiteit en inclusie te bundelen, nl. de domeinen **Onderwijs, Studenten, Personeel en Onderzoek**. Deze opdeling werd gemaakt naar analogie van de werking van de meeste Vlaamse universitaire instellingen. Deze domeinen hangen natuurlijk ook samen. Bijgevolg zullen acties binnen het ene domein vaak ook (een) ander(e) domein(en) positief beïnvloeden. Dit toont aan dat veranderingen aanbrengen op vlak van etnisch-culturele diversiteit en inclusie een verhaal is van structurele veranderingen.

Leden van de werkgroep werkten naargelang hun beschikbaarheid, interesse en expertise samen aan een bepaald domein om de volgende oefening te maken:

- **Wat?** Pistes om verder te bouwen aan etnisch-culturele diversiteit en inclusie
- **Waarom?** Evidence-based argumenten voor het belang van deze actielijnen

- **Hoe?** Verschillende best practices uit (de wetenschappelijke literatuur uit) binnen- en buitenland die ter inspiratie dienen om verder in te zetten op deze pistes, waarbij universiteiten elk eigen accenten zullen leggen en acties zullen selecteren vanuit het eigen ideologisch kader, reeds bestaande initiatieven en openstaande noden.
- **Opvolging?** Manieren waarop deze acties gemonitord en geëvalueerd kunnen worden.

Tabel 1 geeft een overzicht van elk van de geformuleerde domeinen en subdomeinen.

Tabel 1. Overzicht per domein

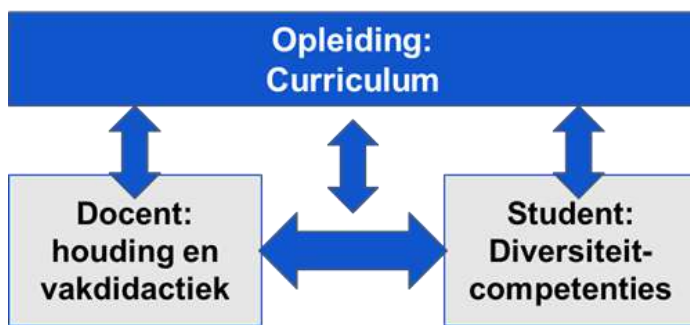
| Domein | Subdomein |
|-----------|--|
| Onderwijs | 1. Onderwijsteams zijn in staat om diversiteitsvaardig te handelen. Een professionaliseringsaanbod rond diversiteit en inclusie is structureel verankerd en is onder meer gefocust op: (i) een diversiteitsresponsieve houding en (ii) een inclusieve didactiek . |
| | 2. Bij de opbouw van een studiecurriculum worden vanuit een inclusieve visie doordachte keuzes gemaakt over hoe de diversiteit aan wetenschappelijk onderbouwde perspectieven in de discipline, de samenleving én de globale context aan bod gebracht wordt. Een ondersteuningsaanbod hierrond voor opleidingen is structureel verankerd . |
| | 3. Studenten studeren af met vaardigheden die hen in staat stellen diversiteitsresponsief te denken en te handelen. |
| Studenten | 1. Het instroombeleid is inclusief en proactief , in rekrutering, welkomstbeleid en het uitdragen van een inclusieve visie. |
| | 2. De leeromgeving van studenten is inclusief waarbij (structurele) drempels verbonden aan groepslidmaatschap weggewerkt worden, zowel in verband met studievoortgang, het behalen van een diploma als de stap naar de arbeidsmarkt. |
| | 3. De leefomgeving van studenten is inclusief waarin elke student zichzelf kan zijn, zich thuis en psychologisch veilig kan voelen. Inclusieve studentenvoorzieningen, met een divers aanbod, dragen bij aan een verwelkomende omgeving voor iedereen. |
| | 4. Participatie van studenten uit geminoriseerde groepen aan het beleid is een evidentie, net als dialoog met verschillende studentenverenigingen vanuit een visie van inclusie en sociale cohesie. |
| Personeel | 1. Het beleid rond instroom en doorstroom van (academisch en niet-academisch) personeel is inclusief, zodat (structurele) drempels verbonden aan groepslidmaatschap worden weggewerkt. |
| | 2. Diversiteits- en inclusiedoelen worden structureel omgezet in onderzoekspraktijken, onderwijspraktijken en dienstverlening . |
| | 3. Vorming rond diversiteit en inclusie is structureel ingebed in vormen en ontwikkelingstrajecten voor personeel. |
| | 4. Een betrouwbaar systeem monitort de evoluties met betrekking tot diversiteit en inclusie zo objectief mogelijk. |
| Onderzoek | 1. Het bewustzijn rond etnisch-culturele diversiteit, inclusie en bias in onderzoek wordt verhoogd . |
| | 2. Onderzoeksleders hebben oog voor de diverse samenstelling van onderzoeksteams, consortia en andere belanghebbende actoren . |
| | 3. De mogelijkheid om diversiteit in onderzoeksbeleid en -praktijk te benoemen, evalueren en erkennen wordt geïntegreerd . |
| | 4. Wetenschapscommunicatie is inclusief . |

2. Domein Onderwijs

Een diversiteitsresponsieve aanpak in het hoger onderwijs omvat **drie aspecten**, elk met een verschillende focus:

- **Houding en didactiek** met een focus op de **docent**
- **Curriculum** met een focus op de **opleiding**
- **Diversiteitsvaardigheden** als leerdoel met een focus op **studenten**

Zoals onderstaande grafiek aantoont, staan deze drie aspecten nauw in verband met elkaar en beïnvloeden ze elkaar. Idealiter wordt er aan elk van deze drie aspecten gewerkt.



In het eerste deel hebben we pistes geformuleerd over de eerste twee aspecten, nl. houding en didactiek enerzijds en curriculum anderzijds. We hebben deze twee aspecten samengenomen omdat veel wetenschappelijke evidentie over de 'waarom?'- en de 'hoe?'- vragen overeen komen. In het tweede deel hebben we een piste geformuleerd over het derde aspect, nl. diversiteitsvaardigheden van studenten.

2.1. Onderwijsteams en studiecriculum

De eerste twee subdomeinen worden samen besproken onder deze titel. Met name:

Subdomein 1: Onderwijsteams zijn in staat om diversiteitsvaardig te handelen. Een professionaliseringsaanbod rond diversiteit en inclusie is structureel verankerd en is onder meer gefocust op: (i) een diversiteitsresponsieve houding en (ii) een inclusieve didactiek.

Subdomein 2: Bij de opbouw van een studiecriculum worden vanuit een inclusieve visie doordachte keuzes gemaakt over hoe de diversiteit aan wetenschappelijk onderbouwde perspectieven in de discipline, de samenleving én de globale context aan bod gebracht wordt. Een ondersteuningsaanbod hierrond voor opleidingen is structureel verankerd.

2.1.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Een diversiteitsvaardige aanpak in het (hoger) onderwijs manifesteert zich op verschillende domeinen: “houding”, “inhoud” en “didactiek” (Vanhoof et al., 2019). Waar “**Inhoud**” betrekking heeft op het curriculum en de vakinhoud en een gedeelde verantwoordelijkheid behelst die vaak uitgetekend wordt buiten de aula (zie subdomein 2), hebben “**houding**” en “**didactiek**” betrekking op de effectieve omgang van docenten met hun studenten. Specifiek voor docenten, behelst “houding” zowel de manier en toon waarop ze praten over diversiteit alsook de mate waarin ze zich bewust zijn van hun eigen positie en referentiekader, eventuele vooroordelen, hoe ze omgaan met diversiteitsthema’s, de mate waarin ze een veilig leerklimaat creëren, hoe ze reageren op denigrerende of polariserende uitspraken van medestudenten en hoe ze communiceren met studenten uit niet-dominante groepen. “Didactiek” heeft te maken met de manier waarop de leerstof wordt overgebracht naar de studenten en de mate waarin docenten erin slagen om alle studenten actief te betrekken bij de les en daarbij oog hebben voor het feit dat sommige groepen studenten op dit vlak andere noden kunnen hebben. Dit gaat onder meer over het afstemmen van didactische technieken en methoden op de aanwezige diversiteit onder de studenten, het gebruiken van bronnen, voorbeelden en informatie uit verschillende culturen en groepen, het actief stimuleren van een gunstige houding t.a.v. diversiteit en studenten stimuleren om te begrijpen dat bestaande kennis niet neutraal is, maar geconstrueerd binnen een bepaald referentiekader en klimaat dat mogelijk gepaard gaat met (subtiele) vooroordelen tegen minderheidsgroepen in de samenleving (Banks, 1993). Op het snijpunt van houding en didactiek situeert zich tenslotte de overtuiging dat álle studenten in staat zijn goed te presteren én de mate waarin de docent erin slaagt deze overtuiging over te brengen op de studenten (zie ook Banks, 2015).

Wat de **houding en didactiek** van docenten betreft, liet onderzoek zien dat wanneer cursusbeschrijvingen (bv. Op Toledo, Canvas, Minerva) diverse achtergronden benoemen als meerwaarde, niet alleen de cursus-resultaten van studenten van kleur beduidend beter waren (de prestatiekloof werd gedicht) en hun *belonging* hoger was, maar dit ook een positief effect had op hun Grade Point Average (Good et al., 2020). Onderzoek uit Nederland toonde daarnaast aan dat wanneer studenten hun *docenten* percipiëren als uitdragers van een diversiteitsresponsieve visie, ze minder culturele misverstanden rapporteerden in hun etnisch diverse classroom, wat zich op zijn beurt vertaalde in een hogere mate van *belonging* en *psychological safety*; een kleurenblinde aanpak daarentegen hield culturele misverstanden en hun negatieve gevolgen in stand (De Leersnyder et al., 2022). Dit patroon van resultaten wordt niet alleen internationaal bevestigd, maar ook door Vlaamse onderzoeken in de context van het lager (Konings et al., 2023), secundair (Celeste et al., 2019) en hoger onderwijs (Duriez, 2023), waarbij systematisch wordt vastgesteld dat **een**

diversiteitsresponsieve aanpak van diversiteit op school – zeker als uitgedragen door de docent– een positieve impact heeft op verschillende uitkomstmaten, gaande van dagelijks engagement voor taken tot studiegemiddelden en -rendement en mentaal en fysiek welzijn (De Leersnyder & Meeussen, 2023) en dit **niet alleen voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, maar ook voor die uit de culturele meerderheidsgroep** (Baysu et al., 2022; De Leersnyder & Meeussen, 2023; Duriez et al., 2023).

De docent speelt daarnaast een cruciale rol in het creëren van een **psychologisch “veilig” leerklimaat**. In tegenstelling tot hoe deze “safe spaces” soms worden voorgesteld, gaat het er niet over om gevoelige thema's uit de weg te gaan, integendeel. In een “safe space” worden diversiteit en andere gevoelige thema's net wél betrokken bij de leerstof, maar gebeurt dat op zo'n manier dat iedereen kan spreken zonder zich bedreigd te moeten voelen in hun identiteit. Studenten worden er niet vreemd bekeken omdat ze een afwijkende mening hebben, mogen vrijuit spreken en daar naar geloven wel of niet hun eigen socio-culturele achtergrond in betrekken én, ze worden niet vastgepind op die achtergrond alsof ze vertegenwoordigers zouden zijn van de “andere” groep . Daarnaast betekent een veilig klasklimaat ook dat er geen identiteits-bedreigende uitspraken worden gedaan die de vorm van **micro-kwetsingen** kunnen aannemen zoals “jouw Nederlands is écht goed voor een Turk” als ‘compliment’ voor een derde generatie Turks Vlaamse student die hier geboren en getogen is. Wanneer ze tóch voorkomen, reageert de docent op een gepaste manier, met aandacht voor zowel de (vaak van geen kwaad bewuste) spreker als voor de gekwetste (Charkaoui, 2019).

In de onderwijsliteratuur is een hele stroming gewijd aan **multicultural education**. Banks (2015) en anderen hebben de verschillende positieve uitkomsten van een divers en inclusief curriculum aangetoond in de VS. Indien het curriculum divers en inclusief is, dan **vergroot het kritisch denken en de creativiteit van alle studenten**. Specifiek bij studenten uit minderheidsgroepen **vergroot daarnaast ook de zelfwaarde, de doorstroom (+21%) en kennen ze een hoger gemiddelde Grade Point Average (GPA)** (Dee & Penner, 2017; Wells et al., 2016). Recent onderzoek uit Nederland toont aan dat wanneer studenten uit minderheidsgroepen een grotere diversiteit in hun curriculum percipiëren, ze evenveel het gevoel hebben dat hun universiteit inclusief is als studenten uit de meerderheidsgroep (bij lage curriculum-diversiteit is er een kloof tussen beide groepen), en dat die gevoelens van inclusie op hun beurt een **buffer vormen tegen studiestress** en instaan voor betere (gepercipieerde) studieresultaten (De Leersnyder & Gündemir, 2023).

Zowel onderzoek als kritische reacties vanuit studenten en personeel binnen Vlaamse universiteiten tonen aan dat het hoger onderwijs nog sterk vasthoudt aan **koloniale eurocentrische denkkaders** die de kwaliteit van het onderwijs bemoeilijken en de ontevredenheid bij vele studenten

doet toenemen. Academische curricula sluiten zo (onbewust) niet-normatieve en kritische stemmen uit (o.a. Wekker et al., 2016; MacIsaac, 2018). Dat uit zich zowel in de onderwijsinhoud (afwezigheid van kritische en alternatieve perspectieven) en de bibliografieën (vrouwelijke auteurs en auteurs uit gemarginaliseerde groepen zijn vaak ondervertegenwoordigd; zie ook Kosar-Altinyelkin et al., 2022 voor een rapport over de curricula aan een Nederlandse faculteit) als voor de auditoria (samenstelling docentencorps). Ook binnen de VLIR is door de grote nood om hieraan te werken een [werkgroep dekolonisering](#) ontstaan. Deze verschillende actoren vragen om structureel racisme en discriminatie te erkennen en om werk te maken van dekolonisering.

Niet-diverse curricula, lesmateriaal en docentencorpsen hebben velerlei implicaties (Cohn & Mullenix, 2007; de Jong, 2014; Emejulu, 2019; Le Grange, 2016; Sciamé-Giesecke et al, 2009; Subedi 2013; Saini & Begum, 2020): 1) Ze belemmeren vrouwelijke studenten en studenten uit gemarginaliseerde groepen om zich te identificeren met de inhoud van de lessen wat leidt tot (i) **gevoelens van onthechting, uitsluiting en isolement, en (ii) onderprikkeling, lage tevredenheid bij studenten en een toename in schoolverlaters**; 2) Ze houden stereotypen en eenzijdige interpretaties in stand. Selectieve en vertekende kennis **belemmert de ontwikkeling van inclusieve, diverse en kritische perspectieven**; 3) De promotie van één kennisproductiesysteem leidt tot (i) de **uitsluiting en onzichtbaarheid van niet-westerse kennisystemen** en van vrouwelijke en niet-heteronormatieve perspectieven en stemmen, (ii) de overtuiging dat deze kennis superieur en universeel toepasbaar zou zijn en (iii) reproductie via kennis van historische en maatschappelijke **machtsongelijkheid en uitsluiting**.

2.1.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

We beschrijven eerst de algemene principes die belangrijk zijn om te komen tot de realisatie van de twee hierboven vernoemde actielijnen. Daarna geven we verschillende good practices mee die als inspiratie kunnen dienen.

Algemene principes

a) Neem bewustwording van eigen vooroordelen, positie en referentiekader op in de basiscompetenties van het lesgevend en onderwijsondersteunend personeel

Om tot een interculturele houding en didactiek te komen als docent is ten eerste een belangrijke rol weggelegd voor inzicht in interculturele processen alsook eigen positionaliteit als docent. Het gaat dan over **kennis over en bewustzijn van de diverse identiteiten van leerlingen** en hoe ze van invloed kunnen zijn op onderwijservaringen en studiesucces. Maar ook het in vraag stellen hoe **eigen mogelijke vooroordelen of veronderstellingen, de eigen sociaal-culturele**

(maatschappelijke) positie, en opvattingen, waarden en normen kunnen doorwerken in de lespraktijk, via bv. niet-intentioneel uitsluitingsgedrag, micro kwetsingen of (impliciete) verwachtingen (Carroll, 2009; Proctor & Meyers, 2015) of de keuze van onderwijsmethoden of behandelde lesonderwerpen (zie o.a. Taylor et al., 2000). Een tweede belangrijk uitgangspunt is het **erkennen en waarderen van verschillende culturele referentiekaders** en deze actief een plaats geven in de lespraktijk. Voor deze meerstemmigheid en multiperspectiviteit kunnen de diverse achtergronden, leefwerelden en socio-culturele identiteiten van studenten net als hulpbron worden ingezet, bijvoorbeeld door ze aan te grijpen als vertrekpunt voor interculturele dialoog (zie o.a. Banks, 1993, 2008). Ten derde is het hebben van **hoge verwachtingen** ten aanzien van álle studenten van grote invloed op het leerproces van studenten (Rubie-Davies et al., 2006; Van den Bergh et al., 2010). Deze zaken staan ook in verband met de nodige **basiscompetenties** van lesgevers. Vaak is er binnen de vereiste basiscompetenties van lesgevers te weinig aandacht voor deze zaken en wordt er nog te veel uitgegaan van het deficiet denken.

b) Realiseer een brave space en een klimaat van continue reflectie en leren

Competenties, vaardigheden, attitudes en kennis opdoen rond diversiteitsresponsief onderwijs vraagt een houding van continue reflectie en leren uit voorgaande ervaringen. **Er is niet één juiste weg en wijze van handelen en denken en bovendien is elke situatie weer anders.** Jammer genoeg is er dus geen vaststaand stappenplan dat leidt tot diversiteitsresponsief en inclusief onderwijs. De weg naar een diversiteitsvaardige en inclusieve onderwijspraktijk is echter voor elk vakgebied en elke docent anders. Bovendien zijn de eigen socio-culturele posities en die van de studenten dynamisch doorheen de tijd, evenals de wetenschappelijke inzichten omtrent omgaan met diversiteit en de bijbehorende didactische tools. Om je een weg te banen binnen deze complexiteit, is het van belang om constant bij te scholen, een open houding aan te nemen en voldoende uit te wisselen met anderen in je omgeving (Salazar et al, 2010).

c) Veranker het professionaliseringsaanbod voor onderwijsteams en het ondersteunend aanbod voor opleidingen structureel

Uit voorgaande blijkt dat continue reflectie en bijleren cruciaal is. Daarom zien we het als noodzakelijk om het professionaliserings- en ondersteuningsaanbod voor docenten en onderwijsondersteunend personeel **structureel te verankeren en ook te laten terugkomen doorheen de hele loopbaan.** We weten uit onderzoek dat eenmalige trainingen omtrent diversiteitsresponsief handelen niet de duurzame professionalisering van onderwijsteams kunnen bewerkstelligen; deze moeten ingebed zijn in een bredere omgeving en continu proces van reflectie (Schollaert, 2000). Deze structurele verankering betekent o.a.:

- Diversiteit en inclusie (D&I) opnemen als een structureel onderdeel van het **onderwijsbeleid en onderwijskwaliteitszorg**.
- D&I als criterium in **beoogde competenties** bij werving, selectie, begeleiding, professionalisering, beoordeling, waarderen en promoveren van docenten en alle medewerkers betrokken bij onderwijs en student.
- D&I meenemen binnen de **verschillende opleidingen/curriculum van alle faculteiten**.
- Er is een **duidelijke centrale aansturing**, visie en beleid nodig **met decentrale verankering**. Idealiter is inclusie een transversale beleidslijn op centraal niveau die decentraal in de verschillende beleidsdomeinen wordt vertaald.
- **Structureel tijd vrij maken in de jobs van de onderwijs- en stafmedewerkers** die bezig zijn met Innovatie en Kwaliteitszorg in het onderwijs in de verschillende faculteiten om rond diversiteit en inclusie te werken en zich hierover te vormen. Het moet een deel van hun job worden zodat verandering meer van binnenuit komt en zo meer draagvlak krijgt.
- **Interuniversitaire website** ontwikkelen met materiaal, toolbox en een aanspreekpunt.

d) Maak het professionaliserings- en ondersteuningsaanbod divers

Uit de praktijk weten we dat het van belang is om te werken met een divers professionaliserings- en ondersteuningsaanbod om lesgevers en onderwijsondersteunend personeel op te leiden, te vormen en te ondersteunen. Houd daarbij rekening met de **verscheidenheid aan noden** van de verschillende faculteiten en opleidingen en de verschillen in niveaus van kennis en behoeften van individuele lesgevers en onderwijsondersteunend personeel. Dit zal mede de inhoud en vorm bepalen van het gepaste professionaliserings- en/of ondersteuningsaanbod. Door te werken met een zeer breed en divers professionaliserings- en/of ondersteuningsaanbod, heeft men meer kans om zoveel mogelijk personen te bereiken en tegemoet te komen aan hun noden.

Daarnaast is het van belang om in het diverse aanbod een **verdiepend aanbod** te voorzien dat voldoende focust op de specifieke uitsluitingsmechanismen van etnisch-culturele minderheden en niet vervalt in het blindelings toepassen van Universal Design for Learning (UDL)-principes. UDL toepassen zonder inzicht in de ongelijkheidsmechanismen houdt immers het risico in te vervallen in een kleurenblinde benadering.

Om het vormingsaanbod te baseren op recente wetenschappelijke inzichten, kunnen universiteiten **nauw samenwerken met eigen experts** over deze thema's. Daarnaast is er nood aan **uitwisseling met andere universiteiten** over elkaars good practices en aan een **inventarisatie** van de verschillende good practices.

e) Stap af van het 'happy diversity' beeld

Een eerste stap in het dekoloniseringsproces is om af te stappen van het ‘happy diversity’ beeld dat universiteiten vaak aannemen en waarbij ze structureel seksisme en racisme onbesproken laten. Post-koloniale en feministische academici hebben immers aangetoond dat ‘the foundational structures of the Westernized university are epistemically racist and sexist’ (Withaekx, 2021: 106; zie ook Bourabain, 2021). Dekolonisatie vraagt naar een kritische reflectie over de manier waarop hedendaags, structureel racisme gelinkt is aan het koloniale verleden. **Het vraagt dus om de mogelijke ontmanteling van bestaande processen die inherent racistische denkpatronen produceren** (Tuck & Wayne Yang, 2012). Dekolonisering van het curriculum gaat dus veel verder dan het toevoegen van niet-Westerse bronnen in het curriculum. In het bijzonder gaat het erom **bewust te worden van mogelijke koloniale erfenissen in Westerse kennis**, bijvoorbeeld in het vooropstellen van Westerse tradities en ideeën van de superioriteit van het globale Noorden, en het uitsluiten of deligitimeren van andere inzichten en groepen (Withaekx, 2021). **Een dekoloniale benadering stelt ons in staat om kritisch te evalueren waar, hoe en door wie bepaalde kennis werd geproduceerd.** Het gaat ook over het opnemen van bepaalde topics zoals racisme, discriminatie, implicit bias, white supremacy, white privilege, enz. in het curriculum. Het aanpakken van deze thema’s is een meerwaarde voor alle studenten en dus zeker niet alleen voor studenten met diverse achtergrondkenmerken (Asamoah, 2021).²

f) Maak de communicatie van het professionaliserings- en ondersteuningsaanbod inclusief

Tot slot weten we uit onderzoek dat het cruciaal is om op een inclusieve manier te communiceren over diversiteit waarbij mensen uit de **dominante (witte middenklasse) meerderheidsgroep niet vergeten** mogen worden; ook zij zijn cultureel gekleurd en ook die cultuur mag expliciet benoemd en omarmd worden. Wanneer er sprake is van ‘all inclusive multiculturalism’ zullen ook zij zich sterker scharen achter initiatieven die diversiteit omarmen (Plaut et al., 2011).

Concrete

good

practices

Naast het formuleren van algemene principes hebben we ter inspiratie een niet-exhaustieve lijst opgesteld met concrete mogelijkheden en good practices om de twee bovenstaande subdomeinen uit te werken.

a) Instrumenten en tools

- Niveau opleidingsonderdeel en curriculum/opleiding

² Het is dan ook belangrijk om dekolonisering mee op te nemen in het diversiteitsbeleid, want ‘Een diversiteitsbeleid zonder een doorgedreven dekolonisering onderwerpt studenten en personeel die behoren tot minderheidsgroepen aan nog meer discriminatie en micro-agressies, waardoor hun expertise onderbenut en ondergewaardeerd blijft en structurele veranderingen worden gefnuikt’ (Azabar et al., 2021: 260-261).

Door middel van materiaal/tools als een checklist of scan kan een docent **op een snelle manier aan de hand van criteria bepalen in welke mate het opleidingsonderdeel diversiteit responsief** is. Deze materialen/tools zijn onderbouwd door onderzoek en focussen op kritische aspecten. Ze vragen **weinig tijdsinvestering** in gebruik en zijn zowel **sensibiliserend als praktisch** toepasbaar. Ze kunnen in een training gebruikt worden, maar ook los daarvan. De instrumenten en tools voor opleiding/curriculum zijn vaak identiek aan de instrumenten en tools voor het niveau opleidingsonderdeel. Dat is niet onlogisch want het zijn principes die voor meerdere opleidingsonderdelen van toepassing kunnen zijn.

- **Illustraties**

- ❖ [Coding scheme for curriculum scan UvA](#)
- ❖ Curriculum scan VUB en de toolkit voor docenten(teams): “Naar een inclusief curriculum” (te verkrijgen op vraag)
- ❖ UGent: [Checklist: diversiteit in je vak en onderwijspraktijk](#)
- ❖ UHasselt: [Draft versie reflectie opleidingsonderdeel](#)
- ❖ University of Sheffield. [Toolkit for decolonising the curriculum.](#)
- ❖ Decolonising SOAS Working Group (2018) [Decolonising SOAS. Learning and teaching toolkit for programme and module convenors.](#)

b) Coaching en begeleiding

- **Individuele docent**

Uit zowel onderzoek als uit de praktijk blijkt dat veel lesgevers niet weten hoe om te gaan met diversiteit en inclusie. Tijd en middelen vormen vaak een uitdaging om zich te professionaliseren. Universiteiten engageren zich om op structurele wijze tijd en ruimte te voorzien voor individuele lesgevers zodat ze zich kunnen professionaliseren. Bijvoorbeeld, binnen het service learning project van KU Leuven worden docenten individueel gecoacht om hun vak community-service-proof te maken met nadruk op diversiteit en maatschappelijke impact.

- **Onderwijsteam**

De coaching en begeleiding kan zich ook richten op het **onderwijs- of docententeam**. Dit kan concreet betekenen dat leden van een onderwijsteam gecoacht worden (vb. door een onderwijsondersteuner) om samen een nieuw opleidingsonderdeel, een onderwijsinnovatie of een curriculumvernieuwing uit te werken of om een bestaand opleidingsonderdeel aan te passen in functie van diversiteit, responsiviteit en/of dekolonisering.

- **Lerende gemeenschap**

In een lerende gemeenschap staat het netwerkleren centraal. Het is een co-creatief leerproces waarbij naar een gezamenlijk doel gewerkt wordt. Er zijn diverse vormen mogelijk binnen

een instelling of over instellingen heen. Er is **nood aan lerende gemeenschappen tussen beleidsmedewerkers, academici en experts met lived experience die op vaste tijdstippen samenkomen en uitwisselen** om beleidsacties en laatste wetenschappelijke bevindingen voldoende op elkaar af te stemmen.

- **Illustraties**

- ❖ Als voorbeeld werden in de COVID periode lerende netwerken opgericht waarbij in een instelling vakdidactici, onderwijskundigen en technologen samenwerkten voor het vormgeven en uitrusten van de online leeromgeving rekening houdend met diversiteit en inclusie.
- ❖ Een voorbeeld van een lerend netwerk over instellingen heen is de systeembrede analyse in het Vlaams kwaliteitszorgstelsel door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). In 2022-2023 met als thema inclusie, differentiatie en diversiteit. UHasselt neemt hieraan deel. [SBA inclusie, differentiatie en diversiteit](#)
- ❖ Het steunpunt inclusief hoger onderwijs [SIHO](#) heeft als missie dat ze een verbindend netwerk creëert tussen de instellingen hoger onderwijs waarin de deskundigheid inzake inclusief hoger onderwijs continu en duurzaam wordt gedeeld en bevorderd. Van bij de oprichting lag er een focus op het kenmerk functiebeperking en het zou interessant zijn om de expertise en de **ondersteuning vanuit het steunpunt uit te breiden naar o.a. etnisch-culturele diversiteit**.
- ❖ Diversiteit en Sociaal Beleid is een beleidsdomein van de Vlaamse Interuniversitaire Raad (Vlir) en steunt op 2 pijlers: het diversiteitsbeleid en het beleid rond sociale voorzieningen voor studenten. Alle universiteiten zijn vertegenwoordigd in de [werkgroep Diversiteit en Sociaal Beleid](#) en in de werkgroep Sociale Voorzieningen voor studenten (SOVO). In de werkgroepen wordt afgestemd, informatie uitgewisseld en gezamenlijk gewerkt in thematische leergroepen.

c) Training en opleiding

- Groepsgerichte trajecten

Alle universiteiten organiseren een traject voor startende docenten. Aan verschillende universiteiten worden deze trajecten gecertificeerd als Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) binnen de wederzijdse erkenning door VSNU³. Hiernaast worden er soms ook trajecten voor assistenten en voor

³Vlaanderen heeft zich aangesloten bij de BKO van Nederland. De reviews gebeuren door de VSNU, maar de Vlaamse gecertificeerden zijn evenwaardig aan die van Nederland. <https://www.universiteitenvannederland.nl/bko.html>

leidinggeevenden in het onderwijsmanagement georganiseerd. Het is van belang om na te gaan of etnisch-culturele diversiteit en inclusie in voldoende mate, voldoende expliciet, wetenschappelijk onderbouwd, en dus op een diversiteitsresponsieve manier, als onderdeel van de inhoud en van de beoogde competenties gemaakt is in deze trajecten.

Naast trajecten voor startende docenten is het belangrijk om lesgevers te bereiken die reeds langer in dienst zijn. **De professionalisering moet ook gekoppeld worden aan latere fasen in de loopbaan**, bv. via workshops rond leidinggeven en op opleidingsniveau gebracht worden (en dus niet alleen op het niveau van de individuele docenten). Dit kan bv. door een training voor programmadirecteurs over 'Hoe diversifieer je een opleiding?' of door een structureel verankerde opleiding bij aanstelling te organiseren (zie verslag uitwisseling tussen VLIR-JA cluster onderwijs en VLIR WG onderwijs op 17nov22).

- Vrijblijvend georganiseerd aanbod

Aanbodgericht of op vraag van een opleiding georganiseerd, zoals bijvoorbeeld eenmalige thematische opleidingen, workshops of studiedagen rond o.a. diversiteit en inclusie. Mensen nemen hier op eigen initiatief aan deel vanuit hun interesses en noden. In de praktijk zien we dat een vrijblijvend aanbod vooral personen aantrekt die reeds enige interesse en/of expertise hebben in thema's met betrekking tot diversiteit en inclusie. Personen met minder interesse en affiniteit met die thema's zijn vaak minder geneigd om zich in te schrijven. De vraag is dus of we met een vrijblijvend aanbod voldoende het publiek aantrekken dat het meeste nood heeft aan zulke vormingen. Een good practice kan zijn om dit **vrijblijvend aanbod ook in te bedden in reeds bestaande initiatieven/events/studiedagen/enz.** zoals vb onderwijsbeleidsdagen. Daarnaast toont deze bezorgdheid aan dat we niet zonder een **structureel ingebed opleidingsaanbod** kunnen indien we het onderwijzend en ondersteunend personeel willen professionaliseren.

- Aangereikte informatie, materialen en netwerken

Op het intranet van alle Vlaamse universiteiten is materiaal te vinden rond diversiteit en inclusie waar medewerkers mee aan de slag kunnen gaan. Verder zijn aan alle Vlaamse universiteiten onderzoeksgroepen, internationale netwerken en projecten aanwezig die expertise ontwikkelen en verspreiden. Er is een ruim aanbod, maar het aanbod is vaak te weinig gekend en verspreid. Er is **nood aan een duidelijk overzicht op een gedeeld platform** waar medewerkers van de verschillende universiteiten gebruik van kunnen maken.

- **Illustraties**⁴

❖ [UGent: onderwijstips met \(basis\)informatie over diversiteit en inclusie](#)

⁴ In bijlage 2 staan de illustraties beknopt beschreven.

- ❖ [UGent: verdiepende diversiteitstrainingen voor lesgevers](#)
- ❖ [Ticket project](#) partner KULeuven
- ❖ [screencast online diversiteitsensitief lesgeven - Universiteit Antwerpen](#)
- ❖ [Diversiteitsensitief lesgeven - onderwijstips Universiteit Antwerpen](#)
- ❖ [Implicit bias awareness workshop – Universiteit Antwerpen](#)
- ❖ Campagne met getuigenissen van onderwyzend personeel (in opmaak - UAntwerpen)
- ❖ Webinars: Voorbeeld van 2 webinars van CORA (Center for Organisational Responsibility and Advancement). Deze webinars zijn gericht op de toename van blended onderwijs en geven meer inzicht in diversiteitsresponsief lesgeven in een online leeromgeving.
 - [Equity minded and culturally affirming teaching and learning practices](#)
 - [Adressing racial bias and microaggressions in online environments](#)
- ❖ Vorming in het kader van het Comenius project (Universiteit van Amsterdam) - [Challenges and Opportunities in International Classrooms: toward an Intercultural Perspective and Practice at the University](#)
- ❖ [BAME awarding GAP toolkit](#)
- ❖ [Inclusieve curricula VUB](#) (te verkrijgen op vraag)
- ❖ [eInclusion project](#) partner UHasselt

2.1.3. Opvolging

Het doel van de opvolging is het evalueren van de impact van de ondernomen acties, nl. hebben de acties bijgedragen aan subdomeinen 1 en 2? Het is niet van belang hoeveel goede praktijken plaatsvonden, maar wel of deze goede praktijken impact hebben op het leven en leren van studenten aan de universiteit. En dit in het bijzonder met het oog op groepen zoals etnisch-culturele minderheden die we als *'underserved'* kunnen beschouwen.

- **D&I dient als criterium opgenomen te worden in de kwaliteitszorg onderwijs.** De opvolging bestaat uit evaluaties door studenten, werkveldcommissies en alumni, monitoring van streefdoelen en opvolging door periodieke rapportering. Vragen die we willen beantwoorden zijn:
 1. Is de didactiek van docenten inclusief?
 2. Is de houding van docenten diversiteitsresponsief?
 3. Is de inhoud van elk studiecursus een weerspiegeling van de diversiteit van perspectieven in de discipline, de samenleving én de globale context?

2.2. Diversiteitsvaardigheden van studenten

Subdomein 3: Studenten studeren af met vaardigheden die hen in staat stellen diversiteitsresponsief te denken en te handelen.

2.2.1 Waarom? Evidentie en argumentatie

Het versterken van diversiteitsvaardigheden bij studenten is van belang omwille van volgende redenen:

- Het stelt studenten in staat om **op een bewuste, adequate en responsieve manier om te gaan met diversiteitsvraagstukken in het latere werkveld en in de superdiverse samenleving** (Geldof 2014).
- De mate waarin studenten onderling op een diversiteitsresponsieve manier interageren en met elkaar omgaan zal bijdragen aan een **positief en veilig leerklimaat voor alle studenten** (Baysu & Phalet, 2012).
- Bovendien maken deze diversiteitsvaardigheden deel uit van of zijn ze sterk verweven met de **generieke competenties** die hoger onderwijsinstellingen vooropstellen. Generieke competenties zijn competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) die discipline-overstijgend zijn en die toegepast kunnen worden in een breed spectrum van (onvoorspelbare) situaties en professionele settings (Voogt & Roblin, 2012). Het gaat om competenties zoals samenwerken, creatief denken, ondernemerszin, strategisch denken, communicatieve vaardigheden, taalvaardigheden, informatievaardigheden, digitale geletterdheid,... Deze generieke competenties omvatten de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om in een snel veranderende wereld effectief te kunnen functioneren, zichzelf te kunnen ontwikkelen en bij te leren (Kirschner & Stoyanov, 2020). Het spreekt voor zich dat deze wereld gekenmerkt wordt door superdiverse samenlevingen en het beschikken over diversiteitsvaardigheden hierbij van groot belang zijn (Geldof 2013; Vertovec 2007).

2.2.2 Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

Algemene principes

- Diversiteitsvaardigheden zitten in **alle opleidingen** vervat en maken deel uit van de **competentiemodellen en opleidingsleerresultaten** van alle opleidingen.
- Diversiteitsvaardigheden omvatten kennis, vaardigheden en attitudes die studenten verwerven en die hen in staat stellen om diversiteitsresponsief te handelen en te denken. Opleidingen kunnen ervoor kiezen om deze **apart** aan te bieden in specifieke opleidingsonderdelen **of**

geïntegreerd in reguliere vakken of doorheen verschillende onderdelen van het programma. Losstaande of vrijblijvende initiatieven (bv. projectweken of een 'diversiteitsdag') kunnen een opstapje zijn, maar worden best zo snel mogelijk structureel in het curriculum verankerd.

Concrete best practices

- ❖ Leerlijn diversiteit in het curriculum: door gebruik te maken van leerlijnen wordt duidelijk hoe diversiteit in de verschillende opleidingsonderdelen en doorheen het programma structureel verankerd is.
- ❖ Diversiteitsresponsief handelen en denken maakt deel uit van de OLR's (= opleidingsspecifieke leerresultaten) of van het competentiemodel van de opleiding
- ❖ Opleidingsonderdelen die specifiek ingaan op het verwerven van diversiteitscompetenties (vb. vak interculturele pedagogiek)
- ❖ Vormen van authentiek leren waarbij diversiteitscompetenties aan bod komen (community service learning, buddywerking, stages, veldwerk, ...)

2.2.3. Opvolging

- Bevraging van het **werkveld en alumni**: voorziet de opleiding afgestudeerden in voldoende mate van diversiteitscompetenties?
- Bevraging van **studenten**: slaagt de opleiding erin om studenten op een diversiteitsresponsieve manier te laten samenwerken en met elkaar te leren omgaan?

3. Domein Studenten

In het domein Studenten worden vier subdomeinen geformuleerd: het eerste richt zich op de instroom van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, de volgende twee richten zich op hun doorstroom en het vierde gaat over studentenparticipatie.

3.1. Instroom

Subdomein 1: Het instroombeleid is inclusief en proactief, in rekrutering, welkomstbeleid en het uitdragen van een inclusieve visie.

3.1.1 Waarom? Evidentie en argumentatie

Daar waar één derde van de Belgische bevolking (33,4%) een buitenlandse achtergrond of niet de Belgische nationaliteit heeft (Statbel, 2022), is die verhouding bij de instromende studenten, hoewel in stijgende lijn de voorbije jaren, slechts 1 op 5. In het academiejaar 2021-2022 had 20% van de studenten die zich voor de eerste keer inschreven aan Vlaamse universiteiten een migratieachtergrond (VLIR, 2022). Om beloftevolle studenten maximaal kansen te geven en als samenleving geen talenten te verliezen, is het belangrijk dat de Vlaamse universiteiten (alsook het leerplichtonderwijs, cf. supra) de drempels voor potentiële studenten met een etnisch-culturele achtergrond wegwerken en hen maximale kansen tot ontplooiing en studiesucces bieden.

3.1.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

Om deze problematiek aan te pakken, raden we aan in te zetten op een instroombeleid dat bestaat uit zowel **aangepaste cultuursensitieve rekrutering** als een **collectief en inclusief welkomstbeleid**. De aangepaste rekrutering bestaat ten eerste uit een proactieve en vroege outreach naar jongeren (en hun ouders) met het oog op een grotere instroom naar het hoger onderwijs. De outreach houdt in dat jongeren gestimuleerd worden in hun denken dat hoger onderwijs ook voor hen mogelijk kan zijn. Een tweede belangrijk punt bij de rekrutering is **inclusieve communicatie** die verschillende groepen aanspreekt en gediversifieerde kanalen gebruikt om potentiële studenten te bereiken. Een volgende stap in het instroomproces is advies op maat bij de studiekeuze en het eventueel bijspijkeren van vereiste competenties.

Verder dragen een **inclusieve visie en waarden** bij tot een universiteit waar studenten met een etnisch-culturele migratieachtergrond zich welkom voelen (Stephens et al. 2012). Het belang van het uitdragen van diversiteit als een meerwaarde (Agirdag 2020; Celeste et al. 2019; Morreel et al.,

2021) en als een reflectie van de maatschappij (Georgeac & Rattan 2023) mag niet worden onderschat. Een goed onthaal bij de start van de studies kan studenten vleugels geven.

Concreet schuiven wij de volgende initiatieven naar voren als inspirerende praktijken:

- Initiatieven die **kinderen en jongeren met een etnisch-culturele achtergrond in aanraking brengen met de universiteit** en op een laagdrempelige manier informatie over universitaire studies aanbieden en/of hen hiervoor warm maken. Voorbeelden: de VUB Kinderuniversiteit (<https://vubkinderuniversiteit.be/>) en de A-crew (allemaal ambassadeurs) van de Associatie KU Leuven (<https://associatie.kuleuven.be/nieuws/nieuws/ambassadeurswerking>) en Klimop en tutoraat van UAntwerpen (<https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/tutoraat/over-tutoraat/>), alsook het BRUTUS-project van VUB waarbij studenten als tutor optreden voor Brusselse scholieren ([BRUTUS | Vrije Universiteit Brussel \(vub.be\)](https://brutus.vub.be/)). Hoewel deze specifieke initiatieven zich niet uitsluitend richten op leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, hebben zulke projecten wel de kans om de beoogde doelgroep te bereiken in een stedelijke context, rolmodellen aan te bieden en/of drempelverlagend te werken (cf. vereiste criteria voor de tutoringprojecten ondersteund door Vlaamse Overheid)
- Proactieve aanwezigheid op beurzen die zich specifiek op een bepaalde doelgroep richten, om op die manier in aanraking te komen met ouders en mogelijke studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Voorbeeld: een stand op Antwerpen Medina Expo (<https://medinaexpo.be/en>).
- Diverse en diversiteitsvaardige medewerkers op activiteiten voor studiekeziers zoals de studie-informatiedagen (SID-ins). Rolmodellen waarin studenten zich kunnen herkennen (omwille van geslacht, etniciteit of andere kenmerken) zijn een effectieve manier om studenten te motiveren voor het hoger onderwijs en om het stereotype dat 'verder studeren niets voor iemand als mij is' tegen te gaan (Dasgupta, 2011; Liu et al., 2021; Marx & Roman, 2002). Rolmodellen en mentoren van dezelfde etnisch-culturele achtergrond zijn belangrijk, in die zin dat zij voorbeelden zijn waaraan studenten zich kunnen spiegelen, en zichzelf in die rol kunnen plaatsen (Markus & Nurius, 1986; Zirkel, 2002). Maar ook voor andere medewerkers die in contact komen met studiekeziers kunnen opleidingen voorzien worden om hun diversiteitsvaardigheden en inclusieve communicatie te versterken.
- Een inclusief taalbeleid. Dit houdt in dat specifieke informatie op diverse kanalen (webpagina's, brochures, sociale media, e.d.) in verschillende talen wordt aangeboden en dat meertaligheid (zowel in het Engels, Frans, Chinees, als in het Turks, Arabisch etc.) gewaardeerd wordt door de instelling.

- Gezien ijkings-/starttoetsen in steeds meer opleidingen gangbaar worden en de hieraan gekoppelde verplichte remediëringstrajecten, is het van belang op te volgen in welke mate deze ijkingsstoetsen eerder een ontradend dan wel motiverend effect hebben, of de aangeboden remediëring kwaliteitsvol en toegankelijk is en wat de impact ervan is op de instroom van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Het zou een positieve bijdrage leveren aan de verdere ontwikkelingen van de ijkings-/starttoetsen als expertise in democratisering of diversiteit systematisch betrokken wordt bij evaluaties en de doorontwikkeling van de toetsen, bv. in de schoot van de VLIR werkgroep Diversiteit en Sociaal Beleid.
- Studenten welkom heten en wegwijs maken aan de universiteit, bijvoorbeeld tijdens de onthaalweek maar ook nadien, is essentieel zodoende ondersteunende diensten beter gekend en toegankelijker te maken alsook te verduidelijken dat en hoe etnisch-culturele diversiteit gewaardeerd en gefaciliteerd wordt.

3.1.3. Opvolging

Om de instroom van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen op te volgen, zijn gegevens nodig. De VLIR was altijd een actief medestander om te komen tot een **eenduidige registratie van achtergrondkenmerken van studenten**. Leden van de werkgroep gelijke kansen en sociaal beleid werkten mee aan het advies 'Registratie van kansengroepen' (VLOR, 2008; 2015). Dit resulteerde in het Charter registratie (2015) dat in 2015 door alle Vlaamse universiteiten ondertekend werd. Het VLIR-charter gaf aanleiding voor een samenwerking tussen VLIR en VLHORA waarbij de registratie gemeenschappelijk werd voor heel het hoger onderwijs. Het Charter 'Registratie Kansengroepen bij studenten' werd goedgekeurd met als eerste meetdatum 15 december 2019 en academiejaar 2019-2020 als eerste referentieperiode voor eenduidige gemeenschappelijke registratie. In het VLIR gelijke kansenrapport (2017) werd hoopvol geschreven: 'Vanaf 2020 zal men kunnen beschikken over vergelijkbare, duidelijke en betrouwbare cijfers voor Vlaanderen. Deze beleidsinformatie zal gebruikt worden om het diversiteitsbeleid te monitoren.' Een VLIR-VLHORA werkgroep werkte samen met de administratie hoger onderwijs en de beheerders van de Databank Hoger Onderwijs aan de nodige machtigingen. Dit proces liep in een laatste fase spaak, daar er geen overeenkomst gevonden werd rond eigenaarschap en gebruik van de gegevens eenmaal weggeschreven in DHO. Het VLIR-bureau van mei 2020 keurde een minimaal alternatief goed waarbij VLIR jaarlijks de instroomgegevens van generatiestudenten verzamelt en rapporteert. Hierbij stelde ze dat de opname van de gegevens in DHO de voorkeur heeft en dat voor opvolging van diversiteitsbeleid zowel in- als doorstroomgegevens nodig zijn. Het initiatief van de VLIR in deze

wordt beschouwd als een overgangsfase om de reeds gedane inspanningen niet verloren te laten gaan.

Wij pleiten voor een **openbare en transparante registratie en monitoring** van instroom alsook doorstroom Vlaams-breed. De monitoring vraagt de opname van deze gegevens in de DHO. **Wij vragen dat de gesprekken hervat worden en de plannen gerealiseerd.** De jaarlijkse VLIR-benchmark van de persoonskenmerken van de instromende generatiestudenten is een absolute meerwaarde voor verdere beleidsanalyse en -ontwikkeling en wordt idealiter gekoppeld aan de beschikbare data m.b.t. de doorstroom van studenten.

Daarnaast moet er worden nagedacht over **innovatieve manieren om diversiteit en inclusie adequaat te meten in de toekomst**, bij zowel studenten als personeel (zie 4.4). De momenteel gehanteerde definities van migratieachtergrond lopen immers spaak bij een volgende generatie.

3.2. Doorstroom: de universiteit als leeromgeving

Subdomein 2: De leeromgeving van studenten is inclusief waarbij (structurele) drempels verbonden aan groepslidmaatschap weggewerkt worden, zowel in verband met studievoortgang, het behalen van een diploma als de stap naar de arbeidsmarkt.

3.2.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Achtergrondkenmerken van studenten hebben een grote impact op de doorstroomcijfers in het Vlaamse Onderwijs. Het Vlaams Onderwijssysteem produceert ongelijkheid op basis van sociale en culturele achtergrond van leerlingen (OECD, 2015; 2018). Deze ongelijkheid heeft ook een effect in het hoger onderwijs (Heath et al., 2008) in de vorm van een grotere kans op studie-uitval en lagere studieresultaten (Bunce et al., 2019).

Een belangrijke factor daarbij is het gebrek aan sense of belonging (Marksteiner et al., 2019). Daarnaast speelt de 'teacher expectation bias' ook een rol. Docenten hebben namelijk lagere verwachtingen ten aanzien van studenten met een migratieachtergrond. Deze lagere verwachtingen kunnen een invloed hebben op de evaluatie, studieresultaten en doorstroomcijfers (Agirdag, 2020; Denessen et al., 2020; Jussim et al, 2009; Lorenz, 2021). Tenslotte worden studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen in de Belgische context nog steeds geconfronteerd met discriminatie op de arbeidsmarkt en bij het vinden van stageplaatsen (Unia, 2022).

3.2.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

Op basis van literatuur en initiatieven uit de praktijk stellen we enkele best practices voor:

- **Professionalisering:** Het is belangrijk om studentenbegeleiders en lesgevend personeel voldoende te professionaliseren inzake diversiteit en inclusie (Wijeratne et al., 2022). Dat kan op verschillende manieren. Belangrijk is te zoeken naar manieren waarop deze professionalisering een breed publiek bereikt, eerder dan enkelingen die reeds interesse hebben in het thema diversiteit. Daarvoor is een inbedding van D&I training in het bestaande vormingsaanbod wenselijk, alsook het meenemen van diversiteitsvaardigheden als factor in de evaluatie van lesgevend personeel en studentenbegeleiders. Voor dit luik van de aanbeveling verwijzen we ook graag naar de aanbevelingen binnen de domeinen onderwijs (2.1.) en personeel (4.3.) in dit document.
- **Rolmodellen:** Rolmodellen verbeteren de prestaties van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen: de aanwezigheid van academisch personeel met een gelijkaardige etnisch-culturele achtergrond hangt sterk positief samen met het afstuderen van studenten (Stout et al., 2018). Dat betekent dat het werken aan een diverse in- en doorstroom van academisch personeel (zoals beschreven in dit document onder het domein Personeel) ook de doorstroom van studenten kan bevorderen.
- **Begeleiding:** Verschillende hoger onderwijsinstellingen organiseren begeleiding door een **buddy en/of tutoraat- of mentoringtrajecten**. Zulke initiatieven kunnen een positieve invloed hebben op academisch engagement en de sociale en academische integratie van studenten (Christenson et al., 2012; Graham, 2019) en beide personen in de buddy of mentor relatie kunnen leren uit dit proces van interculturele interactie (Gurin et al., 2013). Het is belangrijk dat buddy's of mentoren voldoende tijd en engagement hebben en getraind worden in diversiteitsvaardigheden (Chan et al., 2015). Ook is het belangrijk erop toe te zien dat deze initiatieven geen deficiet boodschap uitdragen die signaleren dat studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen tekorten hebben die ze moeten oplossen.

Momenteel bestaan dit soort initiatieven aan alle Vlaamse universiteiten in veel verschillende vormen: individueel, in groep of in samenwerking met studentenorganisaties; georganiseerd tijdens de studie of voor de begeleiding naar de arbeidsmarkt, matching van buddy of mentor op bepaalde kenmerken of niet, structureel aangeboden of specifiek gericht op bepaalde groepen studenten,... **Daarom pleiten we voor een grondige evaluatie van deze vele formats en projecten en hun effectiviteit** met het oog op het uitwerken van kwalitatieve en impactvolle initiatieven die verankerd kunnen worden alsook voor een efficiënte inzet van middelen.

- **Ondersteuning op het vlak van taal:** De meeste instellingen bieden taalondersteuning aan in de vorm van taalonthaal, cursussen academisch Nederlands etc. Zulke ondersteuning kan zeker een meerwaarde zijn voor internationale studenten en nieuwkomers die het Nederlands nog niet

machtig zijn; en ook voor alle studenten, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond, voor wie het academisch taalgebruik geen evidentie is. Tegelijkertijd is het enorm belangrijk waakzaam te zijn de etnisch-culturele achtergrond van studenten niet als vanzelfsprekend te associëren met een taalachterstand. Een meerderheid studenten met migratieachtergrond is geboren en getogen in Vlaanderen en vloeiend in het Nederlands. Net de boodschap dat deze studenten de Nederlandse taal niet zouden kunnen (en ook weinig aandacht voor de rijkdom van hun meertaligheid), is een frequente micro-kwetsing en een belangrijke determinant van stereotype dreiging die prestaties kan ondermijnen. Daarom moet gewaakt worden weg te blijven van zulke taaldeficiet-boodschappen in het communiceren over initiatieven die taalondersteuning bieden.

- **Begeleiding bij stages en stap naar arbeidsmarkt:** Bij de zoektocht naar een stageplaats ondervinden etnisch-culturele minderheden en in het bijzonder moslima's die een hoofddoek dragen moeite met het vinden van een stageplaats die het dragen van religieuze tekenen toelaat (Unia, 2022). Vlaamse universiteiten dragen een verantwoordelijkheid in het kunnen aanbieden van stageplaatsen aan studenten, zonder hun etnische, culturele of religieuze identiteit aan de kant te moeten schuiven. Ook bij de stap naar de arbeidsmarkt na afstuderen kunnen universiteiten een ondersteunende rol spelen en bestaande D&I initiatieven van bedrijven die diverse talenten willen stimuleren en rekruteren actief promoten en tot bij studenten brengen (bv. Janssen Pharmaceutica NV die studiebeurzen en aansluitende stage in hun bedrijf lanceerden voor young potentials met een niet-Westerse achtergrond in 2021).

3.2.3. Opvolging

Zoals ook onder 2.1.3 beschreven, pleiten we voor **vergelijkbare, duidelijke en betrouwbare cijfers van de etnisch-culturele kenmerken van studenten** doorheen hun studieloopbaan. Deze zijn nodig om:

- De **doorstroom** van studenten uit verschillende etnisch-culturele minderheidsgroepen op te volgen
- De **potentieel differentiële effecten van beleidsmaatregelen** op verschillende groepen studenten te meten en analyseren (bv. ijkings-/starttoetsen, harde knip)

Daarnaast pleiten we ervoor om het reguliere aanbod aan studie- en studentenbegeleiding kwantitatief en kwalitatief te evalueren en onderzoeken, longitudinaal en Vlaanderenbreed, samen met de **effectiviteit** van de genomen maatregelen, en waar nodig bij te sturen: Hoe de beoogde doelgroep bereiken? Welke maatregelen zijn het meest effectief? Hier is een grote nood aan bij de

betrokken beleidsmakers en collega's op het terrein met het oog op een efficiënte inzet van (beperkte) middelen.

Door het **kwantitatief bevragen** van etnisch-culturele minderheidsgroepen (via bv. focusgroepen) kan hun stem gehoord worden; al moet daarbij voldoende bewaakt worden dat ze hier ook voor vergoed worden en dat expliciet gemaakt worden hoe hun input concreet opgevolgd zal worden.

3.3. Doorstroom: de universiteit als leefomgeving

Subdomein 3: De leefomgeving van studenten is inclusief waarin elke student zichzelf kan zijn, zich thuis en psychologisch veilig kan voelen. Inclusieve studentenvoorzieningen, met een divers aanbod, dragen bij aan een verwelkomende omgeving voor iedereen.

3.3.1 Waarom? Evidentie en argumentatie

Jezelf kunnen zijn, psychologische veiligheid en je ergens kunnen thuisvoelen ('belonging') zijn psychologische **basisnoden** die in elke context belangrijk zijn voor ons welzijn (Maslow, 1987; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). Daarenboven toont onderzoek aan dat dit gevoel van belonging **ook leren bevordert**: studenten die zich thuisvoelen in hun onderwijsinstelling zijn meer gemotiveerd en geëngageerd, behalen betere punten en hebben een lagere kans op schooluitval (Agirdag, 2020; Celeste et al., 2019; Korpershoek et al., 2020). Inzetten op een universitaire leefomgeving waar studenten zichzelf kunnen zijn en zich thuis en veilig kunnen voelen is dus niet enkel een kwestie van het beschermen van hun welzijn, maar ook een belangrijke manier om als onderwijsinstelling de doorstroom en het uiteindelijke behalen van een diploma te bevorderen. Verschillende studies tonen aan dat gevoelens van thuisvoelen en prestaties verhoogd worden door een inclusief, intercultureel beleid waarin studenten erbij mogen horen *als zichzelf* en waar verschillen erkend en gewaardeerd worden (Agirdag, 2020; Birnbaum et al., 2021; Celeste et al., 2019; De Leersnyder & Meeussen, 2023; De Leersnyder et al., 2022; Jansen et al., 2014; Meeussen et al., 2014; Shore et al., 2011).

3.3.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

Het gevoel van thuishoren als jezelf kan versterkt worden door middel van initiatieven die inzetten op het verwelkomen, welzijn en leerproces van de nieuwe student, alsook door middel van het verhogen van de diversiteitsvaardigheden van medestudenten (zie 2.2), onderwijsteams (zie 2.1), en andere personeelsleden (zie 4.2 en 4.3). Het verhogen van interacties tussen diverse studentengroepen en focus op inclusie zorgt voor betere groeimogelijkheden voor alle studenten

(Bowman et al., 2015; VLOR, 2022). Daarnaast zorgt een inclusieve visie en communicatie vanuit de universiteit ervoor dat studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen zich aangesproken en vertegenwoordigd voelen door hun universiteit.

- **Studentenbegeleiders en hulpverleners opleidingen in diversiteitsvaardigheden bieden:**

Studenten komen tijdens hun studieloopbaan in contact met allerlei professionals aan de universiteit die rond leven en welzijn werken, afhankelijk van de specifieke noden van een student (bv. studietrajectbegeleiders, studentenpsychologen, medisch personeel). Deze medewerkers hebben veel professionele ervaring met betrekking tot hun vakgebied, maar hebben soms niet genoeg bagage en tools om diversiteitsresponsief te reageren bij studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Daarom wordt aangeraden om ook deze professionals diversiteitsvaardigheden bij te brengen via trainingen. Een opleiding tot begeleider waarin men binnen het curriculum een diversiteitsresponsieve training integreert, zorgt voor meer positieve attitudes naar etnische diversiteit toe (Dickson et al., 2008). Diversiteitstrainingen bij psychologen zorgen daarbij voor een beter begrip van cliënten uit etnische-culturele minderheidsgroepen (Theye, 2015). Ook dient men aandacht te besteden aan diversiteit binnen deze groep professionals, zodat hun etnisch-culturele achtergronden een reflectie zijn van die in de studentenpopulatie (zie ook 4.1. Diversificatie van personeel in dit document).

- **Divers aanbod in voorzieningen:** Ook in het aanbod studentenvoorzieningen kan getoond worden dat de universiteit studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen welkom heet en bevorderen dat deze studenten zich thuis voelen op campus. Zo kan het **aanpassen van algemene ruimtes en activiteiten zodat ze inclusiever aanvoelen** helpen, bijvoorbeeld door het openlijk erkennen en vieren van niet-Westerse, niet-Katholieke feestdagen, het aanbieden van een divers aanbod in maaltijden (Ali & Bagheri, 2009; Eyoun & Martin, 2017), de mogelijkheid tot sporten zowel in gemengde teams als in teams van het eigen geslacht (Benn & Pfister, 2013), net als een divers aanbod voor huisvesting, of het inrichten van stille ruimtes. Dit soort tastbare signalen hebben ook een gunstig effect op de prestaties en engagementen van ondervertegenwoordigde studenten (Cheryan et al., 2009; Kirby et al., 2020; Master et al., 2016; Murphy et al., 2007; Schmitt et al., 2010).

- **Buddy systemen:** in een buddywerking is er ruimte voor het bespreken en begeleiden van zowel leven als leren aan de universiteit (zie het punt 'begeleiding' onder titel 3.2.2).

- **Veilige omgeving:** Een duidelijk anti-discriminatiebeleid gecombineerd met een algemeen bekend, veilig en toegankelijk aanspreek- of meldpunt, vertrouwenspersonen, en een grondige opvolging van meldingen zijn essentieel voor een veilige werk-, studie- en leefomgeving. Een onveilige omgeving waarin men met discriminatie en micro-agressies te maken krijgt, heeft een sterk negatieve invloed op het welzijn en de prestaties van mensen behorende tot een etnisch-culturele

minderheid (Bourabain, 2022; Colak et al., 2020; Van Laar et al., 2019). VLIR is actief op dit thema aan het werken in de werkgroep grensoverschrijdend gedrag.

- **Co-creatie met studenten:** het is belangrijk om de beoogde doelgroepen zelf te betrekken bij het ontwikkelen van het beleid en acties op het vlak van studentenvoorzieningen (zie ook 3.4).

3.3.3. Opvolging

Het thuisvoelen en psychologisch veilig voelen op de campus van verschillende groepen studenten en de effectiviteit van geïmplementeerde maatregelen daarop kan kwantitatief opgevolgd worden. Zo kunnen bij de bestaande [jaarlijkse welzijnsmonitor](#) bij studenten de resultaten ook geanalyseerd en vergeleken kunnen worden voor verschillende etnisch-culturele groepen studenten en na het implementeren van acties. Ook hier is het dus van belang te bekijken hoe de etnisch-culturele achtergrond van studenten en ervaren inclusie adequaat te meten (zie ook 3.1.3 en 4.4).

Ook kwalitatieve bevragingen bij studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen kunnen een meerwaarde hebben, met daarbij de aandachtspunten zoals vermeld onder 3.2.3.

3.4. Studentenparticipatie

Subdomein 4: Participatie van studenten uit geminoriseerde groepen aan het beleid is een evidentie, net als dialoog met verschillende studentenverenigingen vanuit een visie van inclusie en sociale cohesie.

3.4.1 Waarom? Evidentie en argumentatie

Etnisch-culturele minderheden hebben vaker het gevoel geïsoleerd te zijn en voelen zich minder thuis op campus (zie 3.3.). Daarnaast leeft bij hen het idee dat de instellingen niet aan hun interesses en noden beantwoorden (Harper & Hurtado, 2007; Museus, 2008; Rendón & Hope, 1996; Strayhorn, 2008). Dit komt mede voort uit de realiteit dat studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen zichzelf minder vaak weerspiegeld zien in de personen die belangrijke functies opnemen in studentenvertegenwoordiging en in studentenverenigingen. Aandacht voor een inclusief participatiebeleid en een correcte representatie van studenten behorende tot verschillende etnisch-culturele groepen in zulke functies is dus belangrijk.

Eenzijds is studentenparticipatie een decretaal verankerd recht binnen onderwijsinstellingen (Participatiedecreet), en anderzijds, voor de sociale dimensie, krijgen (erkende) studentenverenigingen meestal (beperkte) werkingsmiddelen of andere ondersteuning (bv. lokalen) van hogeronderwijsinstellingen. Hierdoor is er een opportuniteit voor de universiteiten om het diversiteitsbeleid nog meer te laten doorsijpelen tot op het niveau van de student. Het

bevorderen van participatie via studentenvertegenwoordiging en via studentenverenigingen beantwoordt aan twee concrete noden voor studenten: inspraak in het bestuur van de hogeronderwijsinstelling en sociale verbinding. Actief inzetten op het rekruteren van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen zorgt ervoor dat de stem van deze groepen meegenomen wordt en zij ook de voordelen van zulke functies kunnen plukken. Lid zijn van een beleidsorgaan aan de universiteit staat bijvoorbeeld sterk op een cv en institutionele toewijding heeft een positieve impact op de kans op snel het diploma behalen (Kuh et al., 2006; Strange & Banning, 2001). Ook kunnen studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen vanuit zulke functies de micro-agressies en stereotypen waarmee zij nog geconfronteerd worden door personeel en medestudenten aankaarten en kan het beleid op dit vlak verbeteren (Zanolini Morrison, 2010). Daarbij moet echter gewaakt worden dat zo **de verantwoordelijkheid voor het creëren van een inclusief beleid niet op de schouders van deze studenten gelegd wordt en deze studenten niet enkel op thema's rond diversiteit en inclusie betrokken worden**. Het betrekken van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen in studentenverenigingen bestrijdt de bovenvermelde gevoelens van isolement en ongehoord zijn. Daarnaast wordt betrokkenheid in studentenverenigingen gelinkt aan een positief gevoel van identiteit, verhoogde sociale en academische integratie en betere academische prestaties (Bowman et al., 2015; Lotkowski et al., 2004). Belangrijk om te benadrukken is dat het een en-en verhaal is: specifieke verenigingen ondersteunen maar tevens ook het inclusiever maken van alle studentenverenigingen en -activiteiten.

Een grotere aandacht voor de representatie van studenten behorende tot verschillende etnisch-culturele groepen in studentenvertegenwoordiging en -verenigingen is nodig omdat de rekrutering voor zulke rollen vaak verloopt via informele netwerken, wat momenteel nog vooral de meer geprivilegieerde witte welvarende klasse studenten zonder migratie-achtergrond bevoordeelt (Hollingworth & Mansaray 2012; Keane, 2011; Papapolydorou, 2014; Reay et al. 2007).

3.4.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

a) Het promoten van diverse profielen in studentenparticipatie

Het promoten van diversiteit onder studentenvertegenwoordiging is een heel belangrijke piste om studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen een eigen stem en agency te geven. De rol van de instelling bij het uitstippelen van een inclusief participatiebeleid kan niet onderschat worden (Mercer-Mapstone & Bovill, 2020). Diversiteit in studentenvertegenwoordiging wordt volgens de literatuur pas succesvol als instellingen betekenisvolle interacties over diversiteit faciliteren (Ali & Bagheri, 2009; Gurin et al., 2002).

- Men kan inzetten op **creëren van diversiteitspanels of gespecialiseerde werkgroepen en raden** waar er specifiek wordt geluisterd naar studenten die ondervertegenwoordigd zijn in de rangen van studentenvertegenwoordigers. De Universiteit Antwerpen heeft bijvoorbeeld een studentenpanel diversiteit. Dit panel bestaat uit studenten van verschillende faculteiten en bevat studenten die vanuit verschillende ‘lived experiences’ input kunnen geven op het diversiteitsbeleid van de universiteit. Het studentenpanel kan zelf ook zaken op de agenda van Team Diversiteit of de Studentenraad zetten. In het studentenpanel zitten steeds één of meerdere vertegenwoordigers van de Studentenraad. Op deze manier hoopt het panel de kloof tussen ondervertegenwoordigde studenten en de Studentenraad te dichten en de Studentenraad diverser te maken. Daarnaast werkt de Universiteit van Antwerpen met ‘adviesgroepen’ binnen het kader diversiteitsvragen, waarbij deze vragen beantwoord worden door een groep stakeholders, bestaande uit studenten en personeelsleden, die affiniteit hebben met de vraag. Er wordt rekening gehouden met grenzen die niet overtreden mogen worden, zoals de anti-discriminatiewetgeving, maar ook grenzen die de missie en visie van UAntwerpen belichamen. Aan VUB liep het pilootproject “VUB Equality Network” dat studenten/-verenigingen en medewerkers samenbracht zodoende bottom-up beleidsaanbevelingen te formuleren m.b.t. diversiteit en inclusie.
- Naast zulke specifieke panels is het uiteraard belangrijk ervoor te zorgen dat studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen **vertegenwoordigd zijn in bestaande structuren zoals de Studentenraad**. Dit hangt samen met acties op andere plekken in dit document zoals de instroom en doorstroom van deze studenten en het creëren van een inclusief klimaat, zodat deze studenten verkozen worden voor zulke functies en zich ook welkom en gehoord voelen in zulke functies. Een belangrijke kanttekening bij het diversifiëren van groepen is dat men daarbij tokenism moet vermijden. Met andere woorden, een groep divers maken wilt niet zeggen dat één persoon met geminoritiseerde achtergrondkenmerken wordt ondergebracht in een anders homogene groep. Dat kan een negatief effect hebben op welzijn.
- **Beloning van inzet van studentenvertegenwoordigers:** Studentenvertegenwoordigers leveren een waardevolle bijdrage aan het beleid door suggesties te doen die het leven van de studenten na hen ten goede komen. Deze inzet kan ondankbaar voelen, zeker bij studenten die vaak om input gevraagd worden, zoals studenten behorende tot een etnisch-culturele minderheid, wanneer hier niets tegenover staat. Het is daarom belangrijk hun werk correct te belonen. De UGent heeft een specific commitments badges systeem ontwikkeld dat gebruikt kan worden op websites zoals LinkedIn, wat vertegenwoordigers later bij het zoeken naar een job kan helpen. In veel EU landen is **vergoeding van studentenparticipatie** heel normaal. Studenten met een

etnisch-culturele achtergrond worden vaak overbevraagd en dit zijn mentaal zware en geen prestigieuze taken. Betaling erkent de arbeid die deze taken vragen, en geeft ook meer studenten de kans om zich hiervoor op te geven omdat men dan geen studentenjob hiervoor moet laten. Aan de VUB kunnen studentenvertegenwoordigers die zich in een precare positie bevinden, aanspraak maken op een vergoeding.

- **Inclusieve diversiteitssensitieve trainingen voor alle studentenvertegenwoordigers** zorgen ervoor dat niet-geminoritiseerde studenten ook meer oog hebben voor inclusie en bias, waardoor er een inclusieve ruimte wordt gecreëerd voor studentenvertegenwoordigers en leden van studentenverenigingen die geminoritiseerd worden (Education Advisory Board, 2014). Ook het **creëren van diversiteitsspitsen** is van belang om de mentale last die gepaard gaat met self-advocacy bij geminoritiseerde studenten deels op te vangen. Dit model kan gebaseerd worden op de good practice van de genderspitsen aan de KU Leuven.
- **Stimuleren van ontmoetingsmomenten tussen verschillende groepen in de studentenpopulatie om de sociale mix te bevorderen:** hierdoor kunnen alle studenten hun sociale netwerken uitbreiden en gemakkelijker in posities geraken waar hun stem gehoord wordt (Brooks et al., 2015).

b) Dialoog met en ondersteuning van studentenverenigingen van ECM

- **In dialoog gaan met studentenverenigingen** van etnisch-culturele minderheidsgroepen als men merkt dat de studentenvertegenwoordiging onvoldoende divers is om zo te horen waar het beleid beter kan.
- **Faciliteren van studentenverenigingen gefocust op ECM:** Etnisch-culturele studentenverenigingen die zich focussen op thema's zoals etniciteit en religie hebben een belangrijke rol:
 - Studenten ervaren door het bestaan van deze verenigingen aan hun instelling een gevoel van empowerment en beschouwen de instelling als meer verwelkomend voor hen (Castellanos & Gloria, 2007; Garcia, 2005). Binnen deze verenigingen kunnen studenten hun leiderschapsvaardigheden ontwikkelen, iets waar ze in andere studentenverenigingen soms minder de kans toe krijgen (Keane, 2011; Papapolydorou, 2014; Reay et al. 2007). Ook voelen ze zich meer deel van hun instelling door lid te zijn van deze verenigingen (Garcia, 2005; Layzer, 2000).
 - Een goede praktijk is dat een aantal universiteiten verenigingen erkennen die gericht zijn op specifieke doelpublieken zodoende zij aanspraak kunnen maken, net als alle andere erkende verenigingen, op financiële ondersteuning, het huren van lokalen voor activiteiten

etc. In sommige instellingen is dit sowieso voor alle studentenorganisaties, erkend en niet-erkende, het geval.

c) Het ondersteunen en promoten van inclusie bij alle studentenverenigingen

Idealiter worden bij alle studentenverenigingen **trainingen en best practices gestimuleerd voor een inclusieve aanpak** om zo een inclusieve en positieve ruimte te creëren die studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen aanspreekt om lid te worden (Education Advisory Board, 2014).

We denken daarbij aan:

- Workshops in inclusieve communicatie en actieve bystander training (naar analogie van de good practices van bystander trainingen voor grensoverschrijdend gedrag die verschillende universiteiten nu aanbieden; Education Advisory Board, 2014).
- Oog voor verschillende groepen in activiteiten, zoals bv: op activiteiten diverse voedingskeuzes en non-alcoholische dranken aanbieden, feestdagen van verschillende godsdiensten vieren (bv. niet alleen iets posten voor kerstmis, maar ook voor eid-al-fitr...) zoals sommige verenigingen nu al doen.
- (Koepel)Verenigingen aan tafel brengen samen met beleid en experten diversiteit om zo een inclusiecharter op te starten. Dit is gebaseerd op bestaande charters rond collectieve uitdagingen van verenigingen, zoals de doopcharters.
- Uitwisseling en communicatie tussen studentenverenigingen gericht op etnisch-culturele minderheden en bredere verenigingen stimuleren

Studentenverenigingen zouden hierin erkend en gestimuleerd kunnen worden door bijvoorbeeld een inclusiebadge of financiële middelen voor studentenverenigingen met een positief inclusie- en diversiteitsbeleid.

3.4.3. Opvolging

- Etnisch-culturele diversiteit in formele participatieorganen zoals de studentenraad kan opgevolgd worden. Vrijwillige streefcijfers kunnen gebruikt worden met als doel de participatie van studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen representatief voor de studentenpopulatie te maken.
- Duale opvolging zal nodig zijn in verband met erkende versus niet erkende studentenverenigingen: universiteiten zullen opvolging bij studentenverenigingen (bv. het inclusie- en diversiteitsbeleid van een vereniging of de representatie van studenten uit etnisch culturele minderheidsgroepen) enkel kunnen doen bij erkende verenigingen. Echter kan wel de

hand gereikt worden naar alle verenigingen voor kwalitatieve opvolging via dialoog of een bevraging naar inclusie in hun de werking.

4. Domein Personeel

4.1. Diversificatie van personeel

Subdomein 1: Het beleid rond instroom en doorstroom van (academisch en niet-academisch) personeel is inclusief, zodat (structurele) drempels verbonden aan groepslidmaatschap worden weggewerkt.

4.1.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Momenteel zijn **etnisch-culturele minderheidsgroepen (ECM)** sterk **ondervertegenwoordigd in het personeelsbestand** van de Vlaamse universiteiten. Er is een substantiële leemte tussen de academische belofte van inclusie en de ‘celebration of diversity’, en de eigenlijke rekrutering van etnisch-culturele minderheidsgroepen (Dar & Ibrahim, 2018; Liu et al., 2021; Salmon, 2022). Zowel om een afspiegeling van de maatschappij te vormen waar niet minder dan 25% van de Vlaamse bevolking een migratieachtergrond heeft (Statbel, 2022), als de kwaliteit van haar dienstverlening te versterken, is het van belang dat de Vlaamse universiteiten actieve stappen ondernemen om deze ondervertegenwoordiging aan te pakken. Specifiek het middenkader en hoger management is nog overwegend bekleed met personen van de etnisch-culturele meerderheidsgroep, waardoor bepaalde (impliciete) waarden en normen van de etnisch-culturele meerderheidsgroep worden geproduceerd, welke uitsluitend kunnen werken voor personen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen (Essers & Benschop, 2009; Mir & Mir, 2013; Van Laer & Janssens, 2011). Zo toont recent wetenschappelijk onderzoek aan dat **personen van ECM in Vlaanderen geconfronteerd worden met structurele drempels en vooroordelen op de arbeidsmarkt** die zowel hun mogelijke aanwerving als doorgroeimogelijkheden belemmeren (Bogaers et al., 2018). Deze werkzaamheidskloof doet zich ook voor bij gelijke opleidingsniveaus en is zelfs het grootst onder personen met een diploma hoger onderwijs (Unia, 2022). Ook de Bijzondere Commissie Koloniaal Verleden *“roept de Belgische onderwijs- en onderzoeksinstellingen op om maatregelen te nemen om het academisch personeel diverser en inclusiever te maken”* (Belgische Kamer van volksvertegenwoordigers, 2022).

Specifieke aandacht voor etnisch-cultureel diverse instroom en doorstroom van (academisch en niet-academisch) personeel is noodzakelijk om de onbenoemde, maar structurele norm van de etnisch-culturele meerderheidsgroepen waartegen ECM worden beoordeeld te doorbreken (Nkomo et al., 2019). Dit is niet alleen een kwestie van rechtvaardigheid, maar ook een

kwestie van excellentie. Een etnisch-cultureel divers academische personeelsbestand is gerelateerd aan betere academische uitkomsten bij studenten (Fairlie et al., 2014; Llamas et al., 2021; Stout et al., 2018) en in een inclusief klimaat zijn diverse teams van wetenschappers innovatiever (AlShebli et al., 2018; Freeman & Huang, 2014; Hofstra et al., 2020) en is etnisch-culturele diversiteit binnen bedrijven gerelateerd aan meer productiviteit (Dixon-Fyle et al., 2020). **Rechtvaardigheid en excellentie gaan dus hand in hand.**

4.1.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

- Actie 1.1: FWO Mozaïekbeurs

Naar analogie van NWO Mozaïekbeurs in Nederland voeren universiteiten in samenspraak met FWO een **Vlaamse Mozaïekbeurs** in voor PhD posities voor excellente ECM-kandidaten. In Nederland hebben het NWO en ministerie van onderwijs tussen 2004 en 2012 jaarlijks 4 miljoen euro geïnvesteerd om jaarlijks 20 PhD beurzen toe te kennen aan kandidaten met een migratieachtergrond⁵. Na herhaaldelijke positieve evaluaties is het programma verder gezet vanaf 2020. In totaal waren er 1.294 aanvragen ingediend waarvan 192 zijn gehonoreerd. In de periode 2004-2018 zijn van de 192 laureaten 151 gepromoveerd; anno 2019 waren 49% van de laureaten nog steeds werkzaam in de wetenschap (NWO, 2020).

Beoogde resultaten: Jaarlijks 15 Vlaamse Mozaïekbeurzen.

Aandachtspunt: Deze actie moet een **duidelijk onderscheid maken tussen ECM-kandidaten enerzijds en internationale kandidaten** anderzijds. Buiten EU-migratieachtergrond en geboorteland van persoon en/of (groot)ouders is dus niet voldoende als criterium. We bevelen aan om ook de verblijfsduur als criterium in rekening te brengen, vb. meer dan 10 jaar.

⁵ NWO definieert dit als volgt: De aanvrager is migrant en geboren in een van de herkomstlanden gelegen in niveau 2: Buiten-Europa (om specifiek te zijn: Turkije, Marokko, Suriname en Indonesië); niveau 3: Overig Buiten-Europa (om specifiek te zijn, herkomstlanden gelegen in Overig Afrika en Overig Azië). Herkomstlanden in Overig Amerika en Oceanië zijn uitgesloten, met uitzondering van Midden- en Zuid-Amerika, het Caribisch gebied en de inheemse populaties van Overig Amerika en Oceanië. en/of: De aanvrager is kind van migranten waarbij tenminste één van de ouders van de aanvrager is geboren in een van bovengenoemde herkomstlanden (zie [Mozaïek 2.0 - 2022 | NWO](#)).

- Actie 1.2 : Procedures voor werving, selectie, aanstelling en promotie van ECM medewerkers

De universiteit werkt **diversiteitsresponsieve** - en dus geen diversiteitsblinde - **procedures** uit voor aanstellingen en waarborgt dat deze nageleefd worden. Hiertoe wordt een draaiboek ontwikkeld met als doel enerzijds mogelijke bias in procedures van werving en selectie uit te sluiten en anderzijds het expliciteren van de meerwaarde van diversiteit te versterken (zoals het concreet kwalificeren van meertaligheid als een meerwaarde, alsook affiniteit met meerdere culturele gemeenschappen). Dit **draaiboek analyseert kritisch elke stap** van de procedure, waaronder een inclusieve vacaturetekst en de verspreiding van de vacature (met aandacht voor het outreachend werken). Het gebruiken van diversiteitsbewuste procedures, zoals het gebruiken van diversiteitsindicatoren in de vacaturetekst (Smith et al. 2004), het diversifiëren van het zoekcommittee (zonder aan tokenisme te doen), en het aanbieden van anti-bias trainingen aan de selectiecommissie en het opzetten van systemen om bias te vermijden tijdens de wervings- en selectieprocedures (Orupabo, & Mangset, 2022; Reisner et al., 2022) verhogen de kans om ECM personeel aan te werven (Fradella, 2018). Diversiteitsvaardig handelen moet daarbij structureel verankerd worden in de aanstellingsprocedures en in de rol van de selectiecommissie.

Ook het aanbieden van schrijfbeurzen om als jobstudent een doctoraatsvoorstel uit te werken (bv. VUB), kan het aanvatten van een academische carrière stimuleren.

Naast de procedures die kunnen bijdragen tot het aanwerven van ECM personeel, is het ook belangrijk dat zij **doorstromen naar hogere academische posities**. Voorgaand onderzoek stelt namelijk vast dat ECM personeel vatbaar is voor de 'revolving door' dynamiek, wat betekent dat ze aangeworven worden in de lagere rangen, maar veel vroeger de universiteit verlaten wegens een gebrek aan diversiteitsbewuste promotieprocedures. Daarom is het ook belangrijk dat **diversiteitsindicatoren tijdens het promotieproces** worden ingevoerd. Hierbij verwijst onderzoek naar de gewichtigere outreach-activiteiten van ECM personeel. Eveneens stelt onderzoek vast dat academisch werk geproduceerd door ECM personeel minder wordt gewaardeerd, ook al zijn hun bijdragen vaker meer innovatief (zie Diversity-Innovation Paradox; Hofstra et al., 2020), alsook de wetenschappelijke tijdschriften waarin ze publiceren als minder hoogstaand worden geacht (Settles et al. 2021). Zij worden vaak overbevraagd, wat gecompenseerd en gewaardeerd dient te worden in de promotieprocedures. Volgende handleidingen kunnen de basis vormen voor best practices die binnen diversiteitsbewuste werving, selectie en promotieprocedures kunnen worden ingevoerd:

- Clayton-Pedersen, A. R., Parker, S., Smith, D. G., Moreno, J. F., & Teraguchi, D. H. (2007). *Making a real difference with diversity: A guide to institutional change*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

- Turner, C.S.V. (2002). *Diversifying the faculty: A guidebook for search committees*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities
- <https://biasinterrupters.org/>

Beoogde resultaten:

- Draaiboek diversiteitsbewuste werving-, selectie-, beoordelings- en promotieprocessen
- Enige etnische diversiteit aanwezig in alle beoordelingscommissies (vermijden van alle *all-white* commissies).
- Integreren van 'diversiteit spitsen' (analoog aan de gender spitsen aan KU Leuven) die betrokken zijn binnen wervingsprocedures om een diversiteitsbewuste aanpak doorheen het proces te bewaken en bewaren.
- Een toolbox met 'evidence based good practices' is beschikbaar en wordt jaarlijks uitgebreid.

Aandachtspunt: Het vermijden van goedbedoelde, maar contraproductieve diversiteit-blinde aanpak; dus niet "ongeacht achtergrond", maar rekening houdend met wenselijkheid van diversiteit.

- Actie 1.3 : Beoogde streefcijfers

Universiteiten en faculteiten bepalen (vrijwillig) streefcijfers en deze worden jaarlijks openbaar gemonitord (zie subdomein 4.4). Onderzoek laat zien dat beoogde streefcijfers, wanneer zij specifiek, meetbaar en tijdgebonden zijn en er doeltreffende controle- en feedbackmechanismen voorhanden zijn, duidelijk tot resultaat leiden (Labelle et al., 2015).

4.2. Mainstreaming

Subdomein 2: Diversiteits- en inclusiedoelen worden structureel omgezet in onderzoekspraktijken, onderwijspraktijken en dienstverlening.

4.2.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Nationaal en internationaal onderzoek laat zien dat louter een diversiteitsbeleid formuleren onvoldoende effectief werkt in het behalen van zijn ECDI doelen (Ahmed, 2012; Aiston et al., 2020; Benschop, 2001; Bourabain & Verhaeghe, 2021; Deem & Morley, 2006; Michaels, 2010; Mirza, 2006; Mohanty, 2003). Het risico hierin schuilt dat oppervlakkig diversiteitsbeleid waar de commitments worden benoemd, maar niet in de praktijk worden omgezet perverse effecten heeft op de inclusie

van etnische minderheden (Andreassen, 2021; Dumas-Hines et al., 2001). Zo kan het bijdragen aan meer discriminatie die etnische minderheden op dagdagelijkse basis ervaren (Al Ariss et al., 2018; Bourabain, 2022). Bovendien stellen onderzoekers dat hoewel het voorstellen van het diversiteitsbeleid kan bijdragen tot het aantrekken van ECM (e.g. Rau & Hyland, 2003), het risico op turnover voor deze groep hoger is wanneer dat diversiteitsbeleid ervaren wordt als een rookgordijn tijdens hun werkloopbaan (Carnes et al., 2019; Manoharan et al., 2021). Bijgevolg is één van de grootste oorzaken van het ineffectief beleid de mismatch tussen vermeende beleidsdoelstellingen en het werkelijk uitwerken hiervan op niveau van het personeel (Bourabain, 2022). Om die mismatch op te lossen, hebben Angelsaksische universiteiten, zowel in de Verenigde Staten als in het Verenigd Koninkrijk, een bijkomend criterium ontwikkeld bij de aanwerving en bevordering van alle personeel. Meer bepaald wordt van de kandidaten verwacht om een diversiteitsstatement te schrijven waarin wordt aangekaart hoe ze de ECDI doelen van de universiteit in de praktijk kunnen omzetten in hun onderzoeks- en onderwijspraktijken alsook hun dienstverlening (Ficht & Levashina, 2023).

4.2.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

- Actie 2.1: Realisatie diversiteitsstatement

Bij aanstelling, bevordering en evaluaties van **alle** medewerkers wordt er expliciet gevraagd om zich te **verhouden** ten opzichte van het diversiteits- en inclusie statement van de universiteit zelf, en hun visie te illustreren met concrete acties. Prioriteit wordt gegeven aan mensen in **leidinggevende functies** die hierbij een voorbeeldfunctie opnemen.

Beoogde resultaten: Standaardformulieren voor aanstelling en bevordering (zoals bijvoorbeeld de Biosketch aan KU Leuven) vragen expliciet aan een (kandidaat) medewerker om zich te verhouden tot het universitaire diversiteits- en inclusie statement.

Aandachtspunt: Instellingen zorgen via transparante informatie op hun website hoe medewerkers zich kunnen verhouden tot hun diversiteitsstatement (analoog aan info over Open Science).

4.3. Professionalisering

Subdomein 3: Vorming rond diversiteit en inclusie is structureel ingebed in vormingen en ontwikkelingstrajecten voor personeel.

De universiteit voorziet een **onboarding traject** waarin **vorming over diversiteit en inclusie structureel is verankerd**. Nieuwe medewerkers worden opgeleid met (al dan niet interactieve) workshops over unconscious bias, inclusie, cultural awareness, micro-agressies en andere aspecten van ECD&I. Dit traject beoogt een grotere bewustwording over de sociale processen die ECD&I vormgeven, wat noodzakelijk is om het debat over ECD&I op een open en respectvolle manier te voeren tussen medewerkers. Het structureel aanbieden van zulke opleidingen creëert een meer inclusieve bedrijfscultuur. Dit versterkt de samenhang en leidt uiteindelijk tot een hogere productiviteit.

Beoogd resultaat: Elke nieuwe medewerker heeft een onboarding traject gevolgd waarin vorming over diversiteit en inclusie is opgenomen.

Aandachtspunt: De doeltreffendheid van het vormingsaanbod dient gemonitord te worden. Zo kan er gepeild worden naar een evaluatie van de aanpak van de vorming, verworven inzichten en concrete manieren om deze om te zetten in de eigen functie.

4.4. Betrouwbare en transparante monitoring ter opvolging

Subdomein 4: Een betrouwbaar systeem monitort de evoluties met betrekking tot diversiteit en inclusie zo objectief mogelijk.

Aandachtspunten hierbij zijn:

- Deze monitoring maakt een **duidelijk onderscheid tussen medewerkers met een migratieachtergrond enerzijds vs. internationale medewerkers** anderzijds. Hoe dit onderscheid gedefinieerd en geïdentificeerd wordt, dient verder bestudeerd en besproken te worden (zie ook 3.1.3).
- De monitoring gebeurt niet enkel op het niveau van de universiteit, maar ook op het **niveau van de faculteiten en de directies**.
- De monitoring geeft aandacht aan de eventuele verschillen tussen de **verschillende personeelscategorieën**.
- De monitoring focust op de doorgemaakte **evolutie doorheen de tijd**.

Beoogde resultaten zijn:

- Jaarlijkse monitoring van de instroom
- Een driejaarlijkse inclusiebarometer (al dan niet ingebed in een welzijnsbarometer)
- Jaarlijkse monitoring en analyse van de uitstroom (exit-gesprekken als kwaliteitsnorm)
- Jaarlijkse monitoring van de samenstelling van besturen en commissies

5. Domein Onderzoek

De aanbevelingen onder dit domein zijn gegroepeerd onder vier dimensies: bewustwording rond diversiteit en inclusie, diverse samenstelling van onderzoeksteams, het integreren van diversiteit en inclusie in onderzoeksbeleid en inclusieve wetenschapscommunicatie. Binnen de algemene doelstelling van dit JA-VLIR-initiatief beogen deze dimensies op vlak van onderzoek elk een eigen facet, zoals hieronder beschreven.

5.1. Bewustwording

Subdomein 1: Het bewustzijn rond etnisch-culturele diversiteit, inclusie en bias in onderzoek wordt verhoogd.

5.1.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Om tot een breed gedragen engagement rond etnisch-culturele diversiteit en inclusie te komen is het belangrijk dat zoveel mogelijk personeelsleden aan de Vlaamse universiteiten beschikken over de juiste informatie en handvatten om op een concrete manier aan inclusie te werken. Wetenschappelijke literatuur en buitenlandse praktijken ter zake tonen dat een **inclusieve onderzoekscultuur en bewustwording rond bias in de onderzoekspraktijk kunnen leiden tot meer innovatief onderzoek** (Ahmad et al., 2019; Hewlett, 2016; Levine, 2021). Het gaat hierbij om verschillende facetten van de onderzoekspraktijk zoals (maar niet uitsluitend) de formulering van onderzoeksproblemen en -vragen, de selectie van participanten, taalgebruik en citatiepraktijken.

5.1.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

De werkgroep meent dat de volgende acties kunnen bijdragen aan een structurele bewustwording rond etnisch-culturele diversiteit, inclusie en bias in onderzoek:

- Integratie van een **etnisch-cultureel inclusief engagement in de onderzoeksbeleidsplannen** van de universiteiten, met verwijzing naar concrete initiatieven binnen de instelling.
- **Vormingspakketten** voor alle personeelsleden rond *best practices* op vlak van diversiteit en inclusie in onderzoek, met aandacht voor het versterken van (inter)cultureel bewustzijn en diversiteitsvaardigheden van onderzoekers. Inspiratie kan o.a. hier gevonden worden: Best Practices in Equity, Diversity and Inclusion in Research (Government of Canada) <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/nfrf-fnfr/edi-eng.aspx>

- **Structurele verankering van vorming rond inclusief leiderschap** in vormingen aangeboden aan leidinggevendenden, waar nodig met aandacht voor inclusieve onderzoekspraktijken binnen een specifiek onderzoeksdomein (bijvoorbeeld citatiepraktijken, eurocentrisme,...).

5.1.3. Opvolging

We menen dat een sterkere bewustwording rond etnisch-culturele diversiteit, inclusie en bias in onderzoek kan worden geëvalueerd op basis van (1) een nulmeting en periodieke doorlichting van het aantal vormingen, hun toegankelijkheid en doelpubliek en hun bereik binnen de instellingen, (2) de analyse van feedback op vormingen en eventuele remediëring om zo goed mogelijk in te spelen op de noden bij de onderzoekers, (3) een periodieke stakeholdersbevraging (bijvoorbeeld om de 3 jaren) om evoluties en blijvende werkpunten vast te stellen.

5.2. Diverse samenstelling

Subdomein 2: Onderzoeksleders hebben oog voor de diverse samenstelling van onderzoeksteams, consortia en andere belanghebbende actoren.

5.2.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

De wetenschappelijke literatuur benadrukt het belang van meerdere perspectieven, standpunten en (levens)ervaringen bij het ontwikkelen van innovatief onderzoek (AlShebli et al., 2018; Freeman & Huang, 2014). De manier waarop onderzoek in de praktijk tot stand komt, dient ook rekening te houden met de diversiteit in de samenleving. Dit komt niet alleen de validiteit van onderzoek ten goede, maar kan ook leiden tot meer maatschappelijk vertrouwen in wetenschappelijk onderzoek. De meeste literatuur onderstreept het **belang van teamsamenstelling en de verantwoordelijkheid van onderzoeksleders** (Mar, 2020; Sierra-Mercado & Lázaro-Muñoz, 2018), maar daarnaast groeit ook de bewustwording en evidentie rond inclusie op vlak van onderzoeksontwikkeling.

5.2.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

De werkgroep stelt voor om de volgende twee doelstellingen uit te werken:

- Streven naar reflectie van de diversiteit in de maatschappij bij de **samenstelling** van raden, commissies, consortia, teams en onderzoeksparticipanten, met aandacht voor het opnemen van niet-Westerse onderzoekers (Burluk & Rahbari, 2023).

- Streven naar **inclusie in ontwikkeling en aanpak van onderzoek**, onder andere (maar niet beperkt tot) door praktijken op vlak van *co-design* en participatief onderzoek met stakeholders te stimuleren.

5.2.3. Opvolging

De opvolging van dit subdomein kan grotendeels worden ingebed in de opvolging van andere acties, met name de inclusiebarometer (zie 4.4). Daarnaast kunnen onderzoeksinstituten vrijwillige streefcijfers opleggen voor de diverse samenstelling van raden, commissies, consortia en teams, zowel wat betreft hun interne werking als onderzoek dat ze financieren.

5.3. Etnisch-culturele diversiteit in onderzoek

Subdomein 3: De mogelijkheid om diversiteit in onderzoeksbeleid en -praktijk te benoemen, evalueren en erkennen wordt geïntegreerd.

5.3.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Om etnisch-culturele diversiteit en inclusie in alle fasen van het onderzoek vanzelfsprekend te maken (*diversity mainstreaming*) wordt aangeraden om **reflectie hierover zo veel mogelijk te integreren in bestaande instrumenten**. Hierbij kan gedacht worden aan onder andere ZAP-evaluaties, sjablonen voor onderzoeksaanvragen, opleidingen voor leidinggevendenden, oproepen voor interne en externe onderzoeksfinanciering en hun evaluatieschema's. Voorbeelden uit Canada en Nederland tonen dat zo'n geïntegreerde aanpak, zeker wanneer deze eenduidig door de instellingen wordt uitgedragen, vruchten kan afwerpen en zorgt voor meer bewustwording:

- Best Practices in Equity, Diversity and Inclusion in Research (Government of Canada) <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/nfrf-fnfr/edi-eng.aspx>.
- Maastricht University, How to Address Diversity in Research Proposals - A Guide <https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/diversity-inclusivity/di-research/how-address-diversity-research-proposals-guide>.
- Guide to Addressing Equity, Diversity and Inclusion Considerations in Partnership Grant Applications https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/apply-demande/guides/partnership_edi_guide-partenariats_guide_edi-eng.aspx.

5.3.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

Concreet stelt de werkgroep voor om op drie acties te werken:

- **Bestaande instrumenten** (onder andere projectvoorstellen, evaluatiesjablonen) inzetten om bewustwording rond etnisch-culturele diversiteit en inclusie bij onderzoeksleiders en evaluatoren te verhogen.
- **Opleidingen** rond etnisch-culturele diversiteit, inclusie en bias voor de **evaluatoren en commissievoorzitters** voorzien.
- De **ontwikkeling van gerichte nieuwe instrumenten** om een impuls te geven aan etnisch-culturele diversiteit in onderzoek. De Nederlandse Mozaïekbeurzen (NWO, 2020), die een hoge effectiviteit hadden, kunnen hier als voorbeeld dienen (we verwijzen hiervoor naar 4.1.2. in deze tekst).

5.3.3. Opvolging

De impact van specifieke opleidingen alsook het gebruik van bestaande instrumenten voor bewustwording en reflectie kan worden opgevolgd via de barometer en periodieke bevestigingen reeds vermeld bij eerdere punten (o.a. 4.4, 5.1.3). Daarnaast dient een nieuw instrument, naar analogie met de Mozaïekbeurzen, te worden opgevolgd en bijgestuurd op basis van kwantitatieve en kwalitatieve evaluaties, o.a. rekening houdend met doorstroomcijfers en gesprekken met betrokken onderzoekers.

5.4. Inclusieve wetenschapscommunicatie

Subdomein 4: Wetenschapscommunicatie is inclusief.

5.4.1. Waarom? Evidentie en argumentatie

Een heldere, genuanceerde en inclusieve wetenschapscommunicatie is van groot belang. Het gaat zowel over het communiceren van de wetenschappelijke methode als over resultaten. Onderzoek toont aan dat er een reëel risico is dat initiatieven rond wetenschapscommunicatie **slechts een beperkte doelgroep bereiken**, meestal hoogopgeleiden met beperkte etnisch-culturele diversiteit, of dat het in sommige gevallen bias-versterkend kan zijn (DiCenzo et al., 2021; Knobloch-Westerwick et al., 2013). Om een zo groot mogelijk deel van de bevolking te informeren en te inspireren over wetenschap moet inclusie in wetenschapscommunicatie extra aandacht krijgen. Aangezien wetenschapscommunicatie globaal sterker wordt geïntegreerd aan de instellingen, raden we aan om diversiteit hier integraal in te verweven.

5.4.2. Hoe? Inspirerende evidence-based handvaten en best-practices

- **Opleidingen rond inclusieve wetenschapscommunicatie** verankeren bij **startende onderzoekers**, met de nadruk op het diversifiëren van doelpublieken.
- Aanbieden van **vormingspakketten hierrond voor alle personeelsleden** (Humm & Schrögel, 2020).
- Het integreren van **aandacht voor etnisch-culturele diversiteit en inclusie in bestaande initiatieven** rond wetenschapscommunicatie en de ondersteuning door communicatie- en persdiensten (onder andere Jaarprijzen wetenschapscommunicatie, EOS Pipet, PhD cups, Science Slam, PRESS > SPEAK)

6. Slotwoord

Universiteiten leveren al jaren mooi werk om structurele ongelijkheden te reduceren. Toch merken we vandaag dat het Vlaamse hoger onderwijs nog ambitieuzer mag zijn. Studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen krijgen niet alleen minder kansen om in te stromen in het hoger onderwijs (VLIR, 2022) maar door de onderschatting van hun capaciteiten (Agirdag, 2020; Denessen et al., 2020; Jussim et al., 2009; Lorenz, 2021) en door lagere gevoelens van belonging (Marksteiner et al., 2019) stromen ze ook minder goed door. Ook in het personeelsbestand van universiteiten is er onvoldoende representatie van etnisch-culturele minderheidsgroepen (Dar & Ibrahim, 2018; Liu et al., 2021; Salmon, 2022). De Vlaamse universiteiten en onderzoeksinstituten lopen daardoor een divers personeelsbestand mis, wat ook leidt tot minder goede academische prestaties bij studenten (Fairlie et al., 2014; Stout et al., 2018). Daarnaast gaan universiteiten op die manier niet in op de kansen die verbonden zijn aan een diverse en inclusieve organisatie, zoals meer innovatie (AlShebli et al., 2018; Freeman & Huang, 2014; Hofstra et al., 2020) en meer productiviteit (Dixon-Fyle et al., 2020). Ook op het niveau van onderzoek kunnen we besluiten dat een inclusieve onderzoekscultuur en bewustwording rond bias in de onderzoekspraktijk kunnen leiden tot meer innovatief onderzoek (Ahmad et al., 2019; Hewlett, 2016; Levine, 2021). Het wordt op deze manier duidelijk dat aangezien het Vlaams hoger onderwijs de ambitie heeft om excellentie na te streven, ook inclusie nastreven daar onlosmakelijk mee verbonden is.

Het is niet de verantwoordelijkheid van personen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen om deze ongelijkheden aan te pakken. Uit de wetenschappelijke inzichten beschreven in dit document kunnen we concluderen dat het Vlaamse hoger onderwijs als onderwijsverstrekker en werkgever inspanningen levert én marge heeft voor verbetering wat betreft het aanbieden van gelijkwaardige kansen voor personen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen. Het is dan ook de verantwoordelijkheid van universiteiten om blijvend werk te maken van het verhogen van etnisch-culturele diversiteit en inclusie, om het vele goede werk dat al gebeurt te versterken en zichzelf kritisch te blijven uitdagen.

Het ondertekenen van deze engagementsverklaring mag niet bij symbolisme blijven. De engagementsverklaring is ook geen performatieve checklist voor universiteiten, maar een kans voor nog meer kwaliteitsvol onderwijs, innovatiever onderzoek en werk, en een hoger welzijn bij studenten en medewerkers. Iedere universiteit die de verklaring ondertekent, geeft aan actief verder te werken aan de geformuleerde actielijnen in elk domein: onderwijs, studenten, personeel en onderzoek, elk vanuit de eigen unieke positie, visie en levensbeschouwing, maar telkens gestoeld op

wetenschappelijke evidentie en geïnspireerd door de best practices die in dit document opgelijst staan. Enkel zo kunnen we verder werken aan structurele verandering. We vragen elke universiteit om een denkoefening te maken en te bepalen welke stappen te zetten, elk met eigen accenten binnen de eigen context, om ongelijkheden op basis van etnisch-culturele achtergrond te verminderen en op termijn zo veel mogelijk weg te werken.

Tijdens het traject om tot dit document te komen, is gebleken dat er al heel veel mooi werk verricht wordt aan de Vlaamse universiteiten om etnisch-culturele diversiteit en inclusie te bevorderen. Omwille van dit harde werk hebben we in dit document veel goede praktijken kunnen opsommen die dienen om elkaar te inspireren. Die wederzijdse inspiratie en uitwisseling zullen we blijven nastreven. Op deze manier hopen we dat de stappen die nog nodig zijn, ook samen gezet kunnen worden - idealiter ook met voldoende middelen hiervoor vanuit de Vlaamse overheid. Op die manier hopen we samen te kunnen bouwen aan een meer inclusief en dus ook een sterker, meer kwaliteitsvol en excellent Vlaams hoger onderwijslandschap - geen overbodige luxe in een samenleving waar ongeveer de helft van onze jongeren een migratieachtergrond hebben en de kenniseconomie de sleutel blijft tot een welvarende toekomst.

Interuniversitaire uitwisseling blijft belangrijk. Daarom zal de Werkgroep Diversiteit en Sociaal Beleid van de VLIR zich engageren om ruimte te blijven maken voor deze uitwisseling en de denkoefening van alle universiteiten actief op te volgen door het minstens jaarlijks te agenderen op relevante VLIR werkgroepen. De Jonge Academie neemt het engagement op om breed over dit initiatief te communiceren naar de universitaire gemeenschappen en daarbuiten via een campagne en (indien voldoende middelen) ook website alsook om haar expertise en netwerk over dit thema blijvend ten dienste te stellen van alle Vlaamse universiteiten en kennisactoren.

7. Referenties

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo: Berchem.
- Ağirdağ, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raemaeckers & M. van der Burg (Eds.), *Armoede en Sociale Uitsluiting Jaarboek 2015* (pp. 231–249). Leuven, Belgium: Acco.
- Ahmad, A. S., Sabat, I., Trump-Steele, R., & King, E. (2019). Evidence-based strategies for improving diversity and inclusion in undergraduate research labs. *Frontiers in Psychology, 10*: 1305. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01305
- Aiston, S. J., Fo, C. K., & Law, W. W. (2020). Interrogating Strategies and Policies to Advance Women in Academic Leadership: The Case of Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management, 1–18*. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1753393>
- Al Ariss, A., Özbilgin, M., Tatli, A. & April, K. (2018). Tackling whiteness in organizations and management. *Journal of managerial psychology, 29*(4), 362-369.
- Ali, S. R., & Bagheri, E. (2009). Practical Suggestions to Accommodate the Needs of Muslim Students on Campus. *New Directions for Student Services, 47-54*.
- AlShebli, B. K., Rahwan, T., & Woon, W. L. (2018). The preeminence of ethnic diversity in scientific collaboration. *Nature communications, 9*(1), 5163. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-07634-8>
- Andreassen, T. A. (2021). Diversity clauses in job advertisements: Organisational reproduction of inequality? *Scandinavian Journal of Management, 37*(4), 101180.
- Asamoah, C. (2021). Belgian Universities: Decolonize your curriculum! In Adam, I. , Adefioye, T., d’Agostino, S., Schuermans, N. & Trauner, F. (ed.), *Migration, Equality and Racism. 44 Opinions*. VUBPress. (pp. 106-110).
- Azabar, S., El Massaoudi, S. & Van den Brande, J. (2021). Van dominantie naar dekolonisering: de interactie tussen macro-, meso- en microniveau. In Pulinx, R. Schrooten, M. & Emmers, E. (red.), *Diversiteit in het Hoger Onderwijs. Van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*. (pp. 257-271).
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan, 75*: 22-28.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher, 37*(3): 129-139.
- Banks, J.A. (2015). The dimensions of multicultural education. In *Cultural Diversity and Education*. Routledge.
- Baysu, G. & Phalet, K. (2012). Staying on or dropping out? The role of intergroup friendship and perceived teacher support in minority and nonminority school careers. *Teachers college record, 114*, 1–25. DOI: 10.1177/016146811211400507

- Baysu, G. Agirdag, O. & De Leersnyder, J. (2022). The association between discriminatory climate in school and student performance in math and reading: a cross-national analysis using PISA 2018. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 619–636.
- Belgische Kamer van volksvertegenwoordigers (2022). Aanbevelingen Bijzondere Commissie "Koloniaal Verleden". Retrieved online from [https://www.dekamer.be/kvvcr/pdf_sections/pri/congo/20221122%20Aanbevelingen%20voorzitter%20def%20\(004\).pdf](https://www.dekamer.be/kvvcr/pdf_sections/pri/congo/20221122%20Aanbevelingen%20voorzitter%20def%20(004).pdf).
- Benn, T. & Pfister, G. (2013) Meeting needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity, *European Journal of Sport Science*, 13:5, 567-574, DOI: 10.1080/17461391.2012.757808
- Benschop, Y. (2001). Pride, Prejudice and Performance: Relations between HRM, Diversity and Performance. *International Journal of Human Resource Management*, 12(7), 1166–1181.
- Birnbaum, H. J., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Hamedani, M. G. (2021). A Diversity Ideology Intervention: Multiculturalism Reduces the Racial Achievement Gap. *Social Psychological and Personality Science*, 12, 751-759. DOI: 10.1177/1948550620938227.
- Bogaers, S., Van Laer, K., & Zanoni, P. (2018). *Vooroordelen op de Vlaamse Arbeidsmarkt: Analyse van vooroordelen ten aanzien van personen met een arbeidshandicap en met een migratieachtergrond*, ESF-rapport. Retrieved online from <https://documentserver.uhasselt.be/bitstream/1942/27513/1/Onderzoeksrapport.TalentbovenVooroordelen.december2018.pdf>
- Bowman, N. A., Park, J. J., & Denson, N. (2015). Student Involvement in Ethnic Student Organizations: Examining Civic Outcomes 6 Years After Graduation. *Research in Higher Education*, 56(2), 127-145.
- Bourabain, D. (2021). Everyday sexism and racism in the ivory tower. The experiences of female early career researchers on the intersection of gender and ethnicity in the academic workplace. *Gender, Work and Organization*, 28(1), 248-267. <https://doi.org/10.1111/gwao.12549>
- Bourabain, D. (2022). *Everyday Sexism and Racism in the Ivory Tower. The Struggles and Resistance of Women Early Career Researchers in Belgium*. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.
- Bourabain, D., & Verhaeghe, P. P. (2021). Shiny on the Outside, Rotten on the Inside? Perceptions of Female Early Career Researchers on Diversity Policies in Higher Education Institutions. *Higher education Policy*, 35, 542–560 (2022). <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00226-0>
- Brooks, R., Byford, K., & Sela K. (2015). Inequalities in students' union leadership: the role of social networks. *Journal of Youth Studies*, 1204-1218. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1039971>
- Bunce, L., King, N., Saran, S., & Talib, N. (2019). Experiences of black and minority ethnic (BME) students in higher education: applying self-determination theory to understand the BME attainment gap. *Studies in Higher Education*, 46(3), 1-14. DOI: 10.1080/03075079.2019.1643305.
- Burlyuk, O. & Rahbari, L. (2023). *Migrant Academics' Narratives of Precarity and Resilience in Europe*. Open Book Publishers. DOI: 10.11647/OBP.0331.
- Carnes, M., Fine, E. & Sheridan, J. (2019); Promises and Pitfalls of Diversity Statements: Proceed with Caution. *Academic Medicine*, 94 (1), 20-24.

- Carroll, D. W. (2009). Toward multicultural competence: A practice model for implementation in the schools. In J. M. Jones (Ed.), *The psychology of multiculturalism in schools: A primer for practice, training, and research* (pp. 1-16). National Association of School Psychologists.
- Castellanos, J., & Gloria, A. M. (2007). Research considerations and theoretical application for best practices in higher education: Latina/os achieving success. *Journal of Hispanic Higher Education, 6*, 378–396. doi:10.1177/1538192707305347
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin, 45*, 1603-1618. DOI: 10.1177/0146167219838577.
- Chan, A. W., Yeh, C. J., & Krumboltz, J. D. (2015). Mentoring ethnic minority counseling and clinical psychology students: A multicultural, ecological, and relational model. *Journal of Counseling Psychology, 62*(4), 592-607. DOI: 10.1037/cou0000079
- Charkaoui, N. (2019). *Racisme. Over wonden en veerkracht*. Uitgeverij Epo.
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Davies, P. G., & Steele, C. M. (2009). Ambient belonging: How stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(6), 1045–1060. DOI: 10.1037/a0016239.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7.
- Clayton-Pedersen, A. R., Parker, S., Smith, D. G., Moreno, J. F., & Teraguchi, D. H. (2007). *Making a real difference with diversity: A guide to institutional change*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Colak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2020). "Oh, This Is Really Great Work-Especially for A Turk": A Critical Race Theory Analysis of Turkish Belgian Students' Discrimination Experiences. *Race Ethnicity and Education*. DOI: 10.1080/13613324.2020.1842351
- Cohn, E., & Mullennix, J. (2007). Diversity as an integral component of college curricula . In J. Branche, J. Mullennix, & E. Cohn (Eds.), *Diversity across the curriculum: A guide for faculty in higher education* (pp. 213-218). Bolton, MA: Anker.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum, 1*, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014). *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië- Brussel*. Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting. Brussel: Manufast-ABP vzw.
- Dasgupta, N. (2011). Ingroup Experts and Peers as Social Vaccines Who Inoculate the Self-Concept: The Stereotype Inoculation Model. *Psychological Inquiry 22*(4), 231-246. DOI: 10.1080/1047840X.2011.607313
- Dar, S., & Ibrahim, Y. (2018). The Blackened body and White governmentality: Managing the UK academy and the production of shame. *Gender, Work and Organization, 26*(9), 1241-1254
- Dee, T.S. & Penner, E.K. (2017). The causal effects of cultural relevance. Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal, 54*, 127-166.

- Deem, R., & Morley, L. (2006). Diversity in the Academy? Staff Perceptions of Equality Policies in Six Contemporary Higher Education Institutions. *Policy Futures in Education*, 4(2), 185–202.
- de Jong, M. (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs. Over allochtoon en autochtoon*. Noordhoff Uitgevers B.V.
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Agirdag, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: how a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education*, 47, 1903-1920. DOI: 10.1080/03075079.2021.1983534.
- De Leersnyder, J. & Gündemir, S. (2023). *Understanding and Exploring Remedies for Challenges Encountered by International Students in Higher Education: The Role of Perceived Institutional Diversity Approach and Curriculum Inclusivity*. Manuscript in preparation.
- De Leersnyder, J., & Meeussen, L. (2023). *Better be multicultural or colorblind? How teachers' approach to diversity during Covid-19 school closures predicts adolescents' school engagement, belonging and health beyond general support*. Manuscript under review.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). *PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009* (UGent: Vakgroep Onderwijskunde / Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning).
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 101437. DOI:10.1016/j.learninstruc.2020.101437
- Derks, B., Van Laar, C. & Ellemers, N. (2007). The Beneficial Effects of Social Identity Protection on the Performance Motivation of Members of Devalued Groups. *Social issues and policy review*, 1(1): 217-256.
- DiCenzo, C., Smith, H., Azizi, M., Menezes, S., Murray-Johnon, K., & McDuffie, K. (2021). *Inclusive Science Communication Starter Kit*. Metcalf Institute, University of Rhode Island.
- Dickson, G. L., Jepsen, D. A., & Barbee, P. W. (2008). Exploring the Relationships Among Multicultural Training Experiences and Attitudes Toward Diversity Among Counseling Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 36, 113-126. DOI: 10.1002/j.2161-1912.2008.tb00075.x
- Dixon-Fyle, S., Hunt, V., Prince, S., Dolan, K., & Prince, S. (2020). *Diversity wins: How inclusion matters*. McKinsey & Company
- Dobbin, F. & Kalev, A. (2022). *Getting to Diversity: What works and what doesn't*. The Bellmap Press of Harvard University Press.
- Dumas-Hines, F. A., Cochran, L. L., & Williams, E. U. (2001). Promoting diversity: recommendations for recruitment and retention of minorities in higher education. *College Student Journal*, 35(3), 433.
- Duriez, B. (2023). *Etnisch-culturele diversiteit*. Intern onderzoeksrapport Karel de Grote Hogeschool.
- Education Advisory Board (2014). *Promoting Diversity and Inclusion in Student Groups*. Retrieved online from <https://www.mga.edu/student-affairs/docs/Promoting Diversity and Inclusion in Student Groups.pdf>.
- Emejulu, A. (2019). *To Exist is to Resist: Black Feminism in Europe*. Pluto Press.

- Essers, C., & Benschop, Y. (2009). Muslim businesswomen doing boundary work: The negotiation of Islam, gender and ethnicity within entrepreneurial contexts. *Human Relations*, 62(3), 403-423.
- Eyoun, K. M., & Martin, D. S. (2017). Ethnic Food in the Journey of International College Students in the United States. *Journal of Foodservice Management & Education*, 11, 23–33.
- Fairlie, R. W., Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2014). A Community College Instructor Like Me: Race and Ethnicity Interactions in the Classroom. *American Economic Review*, 104 (8), 2567-91.
- Ficht, L. S., & Levashina, J. (2023). Should DEI statements be included in faculty selection? Exploring legal, diversity, and validity issues. *International Journal of Selection and Assessment*, 31, 212-224.
- Fradella, H. F. (2018). Supporting Strategies for Equity, Diversity, and Inclusion in Higher Education Faculty Hiring. In: Gertz, S., Huang, B., Cyr, L. (eds) *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Freeman, R., & Huang, W. (2014). Collaboration: Strength in diversity. *Nature*, 513, 305. <https://doi.org/10.1038/513305a>
- Garcia, G. A. (2005). *The relationship of perceptions of campus climate and social support to adjustment to college for latina sorority and nonsorority members*. Retrieved online from <https://api.drum.lib.umd.edu/server/api/core/bitstreams/b827434e-c2a2-458a-8d55-ef923fef7269/content>
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Acco.
- Geldof, D. (2014). Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, p.67–77. http://www.dirkgeldof.be/system/files/TORB_Geldof+superdiversiteit+en+democratisering+hoger+onderwijs+DEF.pdf
- Georgeac, O. A. M., & Rattan, A. (2023). The business case for diversity backfires: Detrimental effects of organizations' instrumental diversity rhetoric for underrepresented group members' sense of belonging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124, 69-108. DOI: 10.1037/pspi0000394
- Good, J.J., Bourne, K. A., & Drake, R. C. (2020). The impact of classroom diversity philosophies on the STEM performance of undergraduate students of color. *Journal of Experimental Social Psychology*, 91, 104026,
- Graham, L. (Ed.). (2019). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, policy and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116073>
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366. DOI: 10.17763/haer.72.3.01151786u134n051.
- Gurin, P., Nagda, B.R., & Zúñiga, X. (2013). *Dialogue Across Difference: Practice, Theory, and Research on Intergroup Dialogue*. Russell Sage Foundation.
- Harper, S. R., & Hurtado, S. (2007). Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. *New Directions for Student Services*, 120, 7-24. DOI: 10.1002/ss.254.
- Hausmann, L.R.M., Schofield, J. W., Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American First-Year students. *Research in Higher Education*, 50, 649-669.

- Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Hewlett, S. A. (2016). How Diversity Can Drive Innovation. Harvard Business Review <https://hbr.org/2013/12/how-diversity-can-drive-innovation>.
- Hofstra, B., Kulkarni, V. V., Munoz-Najar Galvez, S., He, B., Jurafsky, D., & McFarland, D. A. (2020). The diversity–innovation paradox in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(17), 9284-9291.
- Hollingworth, S., & Mansaray, A. (2012). Conviviality under the Cosmopolitan Canopy? Social mixing and friendships in an urban secondary school. *Sociological Research Online*, 17(3), 195–206. DOI: 10.5153/sro.2561.
- Humm, C., & Schrögel, P. (2020) Science for All? Practical Recommendations on Reaching Underserved Audiences. *Frontiers in Communication*, 5: 42.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.
- Jansen, W. S., Otten, S., Van der Zee, K. I., & Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualisation and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44, 370-35.
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Keane, E. (2011). Distancing to self-protect: the perpetuation of inequality in higher education through socio-relational dis/engagement, *British Journal of Sociology of Education*, 32:3, 449-466, DOI: 10.1080/01425692.2011.559343
- Kirby, T. A., Tabak, J. A., Ilac, M., & Cheryan, S. (2020). The Symbolic Value of Ethnic Spaces. *Social Psychological and Personality Science*, 11(7), 867–878. DOI: 10.1177/1948550620913371
- Kirschner, P. A. & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477-517.
- Knobloch-Westerwick, S., Glynn, C.J., & Huges, M. (2013). The Matilda effect in science communication: an experiment on gender bias in publication quality perceptions and collaboration interest. *Science Communication*, 35(5), 603-625.
- Konings, R., Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2023). School diversity models revisited: A plea and first evidence for a domain specific approach. *Social Psychology Of Education*, 26(4), 1127 - 1179.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35, 641-680. DOI: 10.1080/02671522.2019.1615116.
- Kosar-Altinyelken, H. et al., (2022). Challenges and Opportunities in International Classrooms: toward an Intercultural Perspective and Practice at the University - Work package: Curriculum Scan Designing a Diversity-Rich Curriculum. Te raadplegen via: <https://www.kuleuven.be/diversiteit/blindspots/Comeniuscurriculumscan>

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Retrieved online from https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf.
- Labelle, R., Francoeur, C., & Lakhal, F. (2015). To regulate or not to regulate? Early evidence on the means used around the world to promote gender diversity in the boardroom. *Gender, Work & Organization*, 22(4), 339-363.
- Layzer, C. J. (2000). *Earning the letters: A critical feminist ethnography of a Latina sorority and its struggles for recognition*. Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Le Grange, L. (2016). Think Piece: Sustainability Education and (Curriculum) Improvisation. *Southern African Journal of Environmental Education*, 32, 26-36.
- Levine, A. G. (2021). *How to begin building a culture of diversity, equity, and inclusion in your research group*. Science. Retrieved online from <https://www.science.org/content/article/how-begin-building-culture-diversity-equity-and-inclusion-your-research-group>.
- Liu, S., Liu, P., Wang, M., & Zhang, B. (2021). Effectiveness of stereotype threat interventions: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 106(6), 921-949. doi: 10.1037/apl0000770.
- Liu, H., Martinez, D., Dar, S., & Brewis, D. (2021). Anti-racism in the age of White supremacy and backlash. *Equality, Diversity and Inclusion*, 40(2), 105-113.
- Llamas, J. D., Nguyen, K., & Tran, A. G. (2021). The case for greater faculty diversity: Examining the educational impacts of student-faculty racial/ethnic match. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), 375-391.
- Lotkowski, V. A., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2004). *The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention*. Iowa City, IA: ACT Policy Report. Retrieved online from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485476.pdf>
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education*, 24, 537–571. DOI: 10.1007/s11218-021-09615-0.
- MacIsaac, D. (2018). The Under-Representation Curriculum project. *The Physics Teacher*, 56, 494. DOI: 10.1119/1.5055347.
- Manoharan, A., Madera, J. M., Singal, M. (2021). Walking the talk in diversity management: Exploring links between strategic statements, management practices, and external recognition. *International Journal of Hospitality management*, 94, 1-10.
- Mar, N. (2020). Diversity in science: next steps for research group leaders. *Nature*, 585, S65.
- Marksteiner, T., Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. *Journal of School Psychology*, 75, 41-57. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.06.002.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. DOI: 10.1037/0003-066X.41.9.954
- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1183-1193.

- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Delhi, India: Pearson Education.
- Master, A., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2016). Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. *Journal of Educational Psychology, 108*(3), 424-437. DOI: 10.1037/edu0000061.
- Meeussen, L., Otten, S., & Phalet, K. (2014). Managing diversity: How leaders' multiculturalism and colorblindness affect work group functioning. *Group Processes & Intergroup Relations, 17*, 629-644. DOI: 10.1177/1368430214525809.
- Mercer-Mapstone, L., & Bovill, C. (2020). Equity and diversity in institutional approaches student-staff partnership schemes in higher education. *Studies in Higher Education, 45*(2), 2541-2557. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1620721>
- Michaels, W. B. (2010). *The Trouble with Diversity: How We Learned to Love Identity and Ignore Inequality*. Metropolitan.
- Mir, R., & Mir, A. (2013). The colony writes back: Organization as an early champion of non-Western organizational theory. *Organization, 20*(1), 91-101.
- Mirza, H. S. (2006). Transcendence over Diversity: Black Women in the Academy. *Policy Futures in Education, 4*(2), 101–113. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.101>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press.
- Morreel, E., Meeussen, L., Gündemir, S., & De Leersnyder, J. (2021). Uitsluitingsprocessen in het Hoger Onderwijs – de cruciale rol van de docent in het creëren van gelijkheid. In R. Pulinx, M. Schrooten, & E. Emmers (Eds.). *Diversiteit in het hoger onderwijs: Van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*. Academic & Scientific Publishers.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., Porter, A., 2007. Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviours. *School Leadership & Management, 27*(2), 179–201.
- Museus, S. D. (2008). The Model Minority and the Inferior Minority Myths: Understanding Stereotypes and Their Implications for Student Learning. *About Campus, 13*, 2–8. DOI: 10.1002/abc.252.
- Nkomo, S. M., Bell, M. P., Roberts, L. M., Joshi, A., and Thatcher, S. M. B. (2019). Diversity at a critical juncture: New theories for a complex phenomenon. *Academy of Management Review, 44*(3), 498-517.
- NWO (2020). Eindevaluatie Mozaïek. <https://www.nwo.nl/sites/nwo/files/media-files/Moza%C3%AFek%20Rapport%20eindevaluatie%20%282020%29.pdf>
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/eag-2015-en
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/eag-2018-en.
- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: improving student retention. *College student Journal, 47*(4), 605-613.
- Orupabo, J., & Mangset, M. (2022). Promoting Diversity but Striving for Excellence: Opening the 'Black Box' of Academic Hiring. *Sociology, 56*(2), 316–332.

- Papapolydorou, M. (2014). "When you see a normal person ...": social class and friendship networks among teenage students. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 559–577. <http://www.jstor.org/stable/43818039>.
- Plaut, V. C., Gaudt, A. B. G., Buffardi, L. E., & Sanchez-Burks, J. (2011). What about me? Perceptions of exclusion and Whites' reactions to multiculturalism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2): 337-353.
- Proctor, S. & Meyers, J. (2015). Best practices in primary prevention in diverse schools and communities. In A. Thomas & P. Harrison (Eds.). *Best Practices in School Psychology*. NASP
- Pulinckx, R., Schrooten, M. & Emmers, E. (2021), *Diversiteit in het Hoger Onderwijs. Van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*. ASP.
- Rau, B. L., & Hyland, M. M. (2003). Corporate teamwork and diversity statements in college recruitment brochures: Effects on attraction. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(33), 2465–2492. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb02776>
- Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K., Crozier, G., Jamieson, F., James, D. & Beedell, P. (2007). A darker shade of pale? 'Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling. *Sociology*, 41, 1041-1060.
- Reisner, B., Amenta, D., Blumling, D., Hagmaier, J., Hughey, C., Liu, Q., Summer, I. & Watkins, L. (2022). *Implementing an anonymized and scaffolded search at a primarily undergraduate institution*. DOI:10.26434/chemrxiv-2022-39cff.
- Rendón, L. I. & Hope, R. O. (1996). Educating a New Majority: Transforming America's Educational System for Diversity. In *Jossey-Bass higher and adult education series*. Wiley.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429–444.
- 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.
- Saini, R., & Begum, N. (2020). Demarcation and definition: Explicating the meaning and scope of 'decolonisation' in the social and political sciences. *The Political Quarterly*, 91(1), 217–221.
- Salazar, M. D. C., Norton, A. S., & Tuitt, F. A. (2010). 12: Weaving promising practices for inclusive excellence into the higher education classroom. *To improve the academy*, 28(1), 208-226.
- Salmon, U. (2022). "It's Wicked Hard to Fight Covert Racism": The Case of Microaggressions in Science Research Organizations." *Gender, Work & Organization*, 1–22.
- Schmitt M. T., Davies K., Hung M., Wright S. C. (2010). Identity moderates the effects of Christmas displays on mood, self-esteem, and inclusion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1017-1022.
- Schollaert, R. (ed.) (2000). *Effective Staff Development. An evaluation manuel*. Garant.
- Sciame-Giesecke, S., Roden, D. & Parkison, K. (2009). Infusing diversity into the curriculum: What are faculty members actually doing? *Journal of Diversity in Higher Education*, 2 (3), 156-165.
- Settles, I. H., Jones, M. K., Buchanan, N. T., & Dotson, K. (2021). Epistemic exclusion: Scholar(ly) devaluation that marginalizes faculty of color. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(4), 493–507. <https://doi.org/10.1037/dhe0000174>

- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289. DOI: 10.1177/0149206310385943
- Sierra-Mercado, D. & Lázaro-Muñoz, G. (2018) Enhance Diversity Among Researchers to Promote Participant Trust in Precision Medicine Research. *The American Journal of Bioethics*, 18:4, 44-46.
- Smith, D. G., Turner, C. S., Osei-Kofi, N. & Richards, S. (2004). Interrupting the Usual: Successful Strategies for Hiring Diverse Faculty. *The Journal of Higher Education*, 75 (2), 133-160.
- Statbel (2022). *Diversity according to origin in Belgium*. Retrieved from <https://statbel.fgov.be/en/news/diversity-according-origin-belgium-0>.
- Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 1389–1393.
- Stout, R., Archie, C., Cross, D., & Carman, C. A. (2018). The relationship between faculty diversity and graduation rates in higher education. *Intercultural Education*, 29 (3), 399-417.
- Strange, C.C., & Banning, J.H. (2001). Educating by Design: Creating Campus Learning Environments That Work. In *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Wiley.
- Strayhorn, T. L. (2008). Fittin' In: Do Diverse Interactions with Peers Affect Sense of Belonging for Black Men at Predominantly White Institutions? *NASPA Journal*, 45, 501-527, DOI: 10.2202/1949-6605.2009.
- Subedi, B. (2013). Decolonizing the Curriculum for Global Perspectives. *Educational Theory*, 63 (6), 621-638.
- Taylor, E., Tisdell, J. & Stone Hanley, M. (2000). *The Role of Positionality in Teaching for Critical Consciousness: Implications for Adult Education*, Adult Education Research Conference.
- Theye, A. E. (2015). "The Effects of Diversity Training on Mental Healthcare Professionals", Doctor of Psychology, Paper 178. Retrieved online from <https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1177&context=psyd>.
- Tuck, E., & Wayne Yang, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education, & Society*, 1, 1-40.
- Turner, C.S.V. (2002). *Diversifying the faculty: A guidebook for search committees*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities
- Unia (2018). *Diversiteitsbarometer onderwijs*. Retrieved online from [Diversiteitsbarometer Onderwijs \(unia.be\)](https://www.unia.be)
- Unia & FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg (2022). *Arbeidsmarkt en origine socio-economische monitoring 2022* (https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Socio-economische_monitoring_2022.pdf)
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers. Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 497–527.

- Vanhoof, S., Jammaers, T., Reynaert, D., Van Gestel, V., & Van Hemelrijck, E. (2019). *Project "Divers in de leeromgeving": Houding / Inhoud / Didactiek*. Karel De Grote Hogeschool: Intern rapport
- Van Laar, C., Meeussen, L., Veldman, J., Van Grootel, S., Sterk, N., & Jacobs, C. (2019). Coping with stigma in the workplace: Understanding the role of threat regulation, supportive factors, and potential hidden costs. *Frontiers in Psychology*, 10, 3-21. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01879.
- Van Laer, K., & Janssens, M. (2011). Ethnic minority professionals' experiences with subtle discrimination in the workplace. *Human Relations*, 64(9), 1203-1227.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30 (6): 1024-1054.
- VLIR (2022). *Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten. Gegevens over het academiejaar 2021-2022*. Retrieved online from Gegevens over het academiejaar 2021-2022. Retrieved online from <https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/Achtergrondkenmerken-van-studenten-aan-de-Vlaamse-universiteiten.odt>
- VLOR (2008). *Advies over de registratie van kansengroepen in het hoger onderwijs*. Retrieved online from <https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/import/rho-adv005-0708.pdf>
- VLOR (2015). *Advies over de registratie van kansengroepen in het hoger onderwijs*. Retrieved online from <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/17626>
- VLOR (2022). *Hefbomen en voorwaarden voor een grotere sociale inclusie van kansengroepen in het hoger onderwijs*. Retrieved online from https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/advice_final_attachments/RHO-RHO-ADV-2223-02.pdf.
- Voogt, J. & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st Century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321.
- Walton, G.M. & Cohen, G.L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331 (6023): 1447-1451.
- Walton, G. M. et al. (2023) Where and with whom does a brief social-belonging intervention promote progress in college? *Science*, 380, 499-505. DOI:10.1126/science.ade4420
- Wekker, G., Sloomman, M.W., Icaza Garza, R., Jansen, H. & R. Vázquez, (2016). *Let's do diversity: report of the University of Amsterdam Diversity Commission*. Retrieved online from <https://repub.eur.nl/pub/95261/>
- Wells, A.M., Fox, L. & Cordova-Cobo, D. (2016). *How Racially Diverse Schools and Classrooms Can Benefit All Students*. Retrieved online from [ERIC - ED623121 - How Racially Diverse Schools and Classrooms Can Benefit All Students, Century Foundation, 2016-Feb-9](#)
- Wijeratne, D., Dennehy, D., Quinlivan, S., Buckley, L.-A., Keighron, C., & Flynn, S. (2022). Learning Without Limits: Identifying the Barriers and Enablers to Equality, Diversity, and Inclusion in IS Education. *Journal of Information Systems Education*, 33 (1), 61-74.

- Withaeckx, S. (2021). Decolonizing the University: From happy diversity to uncomfortable dialogues. In Adam, I., Adefioye, T., d'Agostino, S., Schuermans, N. & Trauner, F. (ed.) *Migration, Equality and Racism. 44 Opinions*. VUBPress. (pp. 106-110).
- Zanolini Morrison, G. (2010). Two Separate Worlds: Students of Color at a Predominantly White University. *Journal of Black Studies*, 40 (5), 987–1015. <https://doi.org/10.1177/0021934708325408>
- Zirkel, S. (2002). Is There A Place for Me? Role Models and Academic Identity among White Students and Students of Color. *Teachers College Record*, 104 (2), 357-376, DOI: 10.1111/1467-9620.00166

Bijlage 1. Toelichting bij het proces: samenstelling van de werkgroep en vergaderdata

Samenstelling werkgroep

Volgende personen werkten tijdens een deel van of het gehele traject als lid van deze werkgroep mee aan het uitwerken van deze tekst. Soms stopte een lid omwille van verandering van job, ziekte of aflopend JA lidmaatschap, waarna een vervanger vanuit dezelfde universiteit en hoedanigheid gezocht werd.

| | VLIR & beleidsmedewerkers | JA & wetenschappers |
|----------------------|--|--|
| Co-voorzitter | Edith Piqueray back-up: Saana Haddouchi | Loes Meeussen back-up: Jozefien De Leersnyder |
| KU Leuven | Heidi Mertens Ishimwe Marie-Aimée Ntawukulyayo Sandra Bogaers Andrea Bardyn | Orhan Agirdag Jozefien De Leersnyder Lieke van Deinsen |
| U Hasselt | Bie Nielandt Kim Engelen | Bart Vermang Chris Burtin Marijn Straetemans Dounia Bourabain (<i>gestart vanuit VUB, nu werkzaam aan UHasselt</i>) |
| U Antwerpen | Saana Haddouchi Kawtar El Abdellati | Sandra Van Puyvelde Nele Wynant |
| VUB | Lisa Wouters Nellie Konijnendijk | Kevin Smets Damya Laoui |
| U Gent | Badra Djait Katrien De Bruyn | Danny Haelewaters Sofie Verbrugge Lynda Grine Naïma Lafrarchi |
| VVS | Lynn De Palmenaer | |

| | | |
|--|------------|--|
| | Mike Habex | |
|--|------------|--|

Vergaderdata

De gespreksronde die de voorzitters van de Jonge Academie Jozefien De Leersnyder en Christophe Vandeviver hebben gehad met de rectoren van de verschillende Vlaamse universiteiten, waarin ook de vraag en noodzaak naar een evidence-based aanpak omtrent diversiteit en inclusie naar voren kwam, vond plaats in de zomer van 2021: gesprek met Rector Sels op 10 juni 2021, met rector Vanheusden op 8 juli 2021, met rector van Goethem op 19 augustus 2021 en met rector Vandewalle op 18 oktober 2021. Het gesprek met rector Pauwels was gepland op 15 juli 2021, werd uitgesteld naar 19 juli en dan naar eind augustus, maar ging uiteindelijk om gezondheidsredenen van de rector niet door.

Daarnaast vond op 9 november 2021 een symposium over Diversiteit in het Hoger Onderwijs plaats met zeer inspirerende presentaties en uitwisseling tussen beleidsmedewerkers van de 5 universiteiten. Dit symposium was de concrete aanleiding om de krachten te bundelen tussen leden van de Jonge Academie en de VLIR werkgroep Diversiteit.

Ook werd op 23 en 26 september 2022 de visietekst van de werkgroep met de centrale insteek en doelen, stand van zaken en vooruitblik via mail bezorgd aan de rectoren, alsook de vicerectoren, algemeen beheerders, departementshoofden, directieleden en diensthoofden verantwoordelijk voor de domeinen Onderwijs, Studenten, Personeel, Onderzoek en Diversiteit.

De gehele werkgroep kwam samen op volgende data:

- 13 januari 2022 (10u-12u): online werkvergadering
- 14 februari 2022 (10u-12u): online werkvergadering
- 14 maart 2022 (10u-12u): online werkvergadering
- 12 mei 2022 (13u-15u): hybride werkvergadering
- 13 juni 2022 (10u-12u): hybride werkvergadering
- 13 september 2022 (13u-15u): hybride werkvergadering
- 11 oktober 2022 (9u-16u): retraite
- 17 november 2022 (12-15u30): hybride vergadering
- 16 december 2022 (12-15u30): hybride vergadering
- 15 maart 2023: hybride werkvergadering
- 12 mei 2023: hybride werkvergadering

Tussen deze vergadermomenten kwamen de subgroepen die elk werkten op één van de vier domeinen ook samen om bovenstaande tekst uit te werken.

Daarnaast legden we ons werk voor aan en kregen we via aparte overlegmomenten input van:

VLIR werkgroepen:

- 17 november 2022 (12-15u30): hybride vergadering, presenteren van voorlopige documenten en uitwisselen over de domeinen onderwijs en onderzoek met VLIR werkgroepen Onderwijs, Onderzoek & Innovatie en Diversiteit.
- 16 december 2022 (12-15u30): hybride vergadering, presenteren van voorlopige documenten en uitwisselen over de domeinen studentenzaken en personeel met VLIR werkgroepen Studietoelagen en studentenbegeleiding, Personeel en Diversiteit.
- 9 december 2022 (13-14u): online overleg met VLIR werkgroep Personeel
- 26 januari 2023 (10-11u) online overleg met VLIR werkgroep Onderzoek en innovatie
- 28 februari 2023 (14-15u): overleg met de VLIR werkgroep Wetenschappelijke integriteit
- 19 april 2023 (13-15u) overleg met de VLIR werkgroep Onderwijs
- 8 mei 2023 (11-13u): overleg met de VLIR werkgroep Sociale Voorzieningen

FWO:

- 7 december 2022 (13u30-14u30): online overleg
- 16 januari 2023: online overleg
- Presentatie Mozaïek beurzen op het FWO conclaaf te Antwerpen 23-24 mei 2023

Strategische OnderzoeksCentra:

- 30 juni 2023 (9u30-11u) met VIB, Imec, Flanders Make en VITO

Studentenverenigingen die etnisch-culturele minderheidsgroepen vertegenwoordigen:

- 9 mei 2023 (17-18u) met Engage for change, vzw Flux en Hidaya
- 11 mei 2023 (15u45-16u45) met ASA
- 24 mei 2023 (11u-13u) met WeDecoloniseVUB - UCOS en AYO

BIND (Belgian Interuniversity Network for Diversity):

- 24 juni 2022 (13u-14u): online overleg met Sara Elloukmani en Hakim Benichou

Bijlage 2. Omschrijving good practices van subdomeinen 1 en 2 onder domein
Onderwijs

- UGent: onderwijstips met (basis)informatie over diversiteit en inclusie
Korte omschrijving: de webpagina '[Onderwijstips](#)' van UGent biedt (basis)informatie voor lesgevers en opleidingen in functie van het verzorgen van kwalitatief onderwijs. Aandacht voor diversiteit en inclusie in onderwijs en opleiding wordt meegegeven in volgende onderwijstips:
 - o [Diversiteitssensitief lesgeven: hoe doe je dat in praktijk?](#)
 - o [Diversiteitscompetenties van studenten: hoe werk je eraan in je vak?](#)
 - o [Diversiteitsbeleid: hoe maak je er werk van in je opleiding?](#)
- UGent: verdiepende diversiteitstrainingen voor lesgevers
Korte omschrijving: UGent integreert aandacht voor diversiteit in haar basistrainingen voor lesgevers. Daarnaast biedt zij lesgevers ook verdiepende trainingen aan:
 - o Diversiteitssensitief lesgeven (NL)
 - o Diversity Awareness in Your Teaching Practice (EN)
 - o Leermateriaal: hoe maak je dat helder, herkenbaar en toegankelijk voor al je studenten?
- [Ticket project](#) partner KULeuven
Korte omschrijving: Erasmus + project met materialen om interculturele competenties te ontwikkelen bij academische staf en professionele medewerkers in hoger onderwijs. Materialen zijn een handboek, een online cursus met 9 modules, een toolkit met praktische materialen en een community of practice.
- [screencast online diversiteits sensitief lesgeven - Universiteit Antwerpen](#)
Korte omschrijving: Dit is een screencast van ongeveer 20 minuten dat inzicht geeft in het belang van diversiteits sensitief lesgeven en uitlegt hoe je de lesinhoud en de manier van lesgeven kan afstemmen op een diverse groep studenten. Deze screencast is bedoeld voor onderwijzend personeel en geeft een aantal praktische handvatten en tips hoe je dat bij online teaching kan doen. Een screencast biedt de mogelijkheid om op korte tijd veel informatie en handvatten mee te geven. De lesgever kan zelf bepalen wanneer en waar hij/zij/hun de screencast bekijkt. Bovendien is het makkelijk om het via diverse communicatiekanalen universiteitsbreed te verspreiden aan een groot aantal lesgevers. Het nadeel is echter dat je moeilijk kan evalueren welke impact de screencast heeft op de kijker. Idealiter wordt aan de screencast een mogelijkheid tot interactie gekoppeld zodat vragen, bedenkingen, enz. opgevangen kunnen worden.
- [Diversiteits sensitief lesgeven - onderwijstips Universiteit Antwerpen](#)

Korte omschrijving: Deze onderwijstip bespreekt wat diversiteitsgevoelig onderwijs is, benadrukt het belang ervan en reikt lesgevers enkele praktische handvatten aan om maximaal in te zetten op een diversiteitsgevoelig onderwijsaanpak. Een onderwijstip biedt evenals een screencast de mogelijkheid om op korte tijd veel informatie en handvatten mee te geven. De lesgever kan zelf bepalen wanneer en waar hij/zij/hun de onderwijstip leest. Bovendien is het makkelijk om het via diverse communicatiekanalen universiteitsbreed te verspreiden aan een groot aantal lesgevers. Het nadeel is echter dat je moeilijk kan evalueren welke impact de screencast heeft op de lezer. Idealiter wordt aan de onderwijstip een mogelijkheid tot interactie gekoppeld zodat vragen, bedenkingen, enz. opgevangen kunnen worden.

- [Implicit bias awareness workshop – Universiteit Antwerpen](#)

Korte omschrijving: Een interactieve awareness workshop voor lesgevend personeel, op maat van elke faculteit. Deze workshop duurt ongeveer 2,5 uur en de focus ligt hierbij vooral op kennis maken met dit thema en op bewustwording dat we er allemaal mee te maken hebben. Het programma bestaat uit een theoretische toelichting over IB; wat is het? Waarom bestaat het (werking van ons brein)? En welke impact heeft IB binnen het onderwijs?. Naast de theoretische toelichting komen getuigenissen van studenten en personeel uit de faculteit aan bod die vertellen over hun ervaringen met IB. Tijdens de sessie gaan de trainers samen met het lesgevend en onderwijsondersteunend personeel op zoek naar strategieën, handvatten en systemen om de bias zo weinig mogelijk kans te geven in de onderwijspraktijk.

Waarom? Uit onderzoek (bronnen) weten we dat we allemaal impliciete vooroordelen hebben over bepaalde groepen mensen, bv. op basis van huidskleur, taal, etnisch-culturele achtergrond, etc. Deze vooroordelen beïnvloeden onbewust onze attitudes en ons gedrag. Ook binnen het onderwijs hebben we te maken met deze ‘implicit bias’, die ertoe kan leiden dat bepaalde groepen studenten anders benaderd worden en zich daardoor niet meer thuis voelen of minder verbonden voelen met de instelling. Dit kan een grote impact hebben op hun studietraject. Het voorkomen van een onbewust vooroordeel is heel moeilijk, maar je kan er wel mee leren omgaan. Onderzoek toont aan dat implicit bias trainingen weinig verandering teweeg brengen indien het enkel blijft op het niveau van het individu. Het is daarentegen nodig om processen en systemen op te zetten om bias te vermijden (Dobbin et al, 2022).

- [Campagne met getuigenissen van onderwijzend personeel \(UAntwerpen-in opmaak\)](#)

Korte omschrijving: Het eindresultaat van deze universiteitsbrede campagne zal bestaan uit een webpagina met korte filmpjes waarin lesgevend personeel getuigt hoe zij hun lessen inclusief en diversiteitsresponsief maken. Deze onderwijspraktijken uit de filmpjes zullen nog meer in de verf gezet worden door ook een academisch theoretische vertaalslag erbij te zetten in geschreven tekstvorm. Het doel van deze campagne is om lesgevend en onderwijsondersteunend personeel te sensibiliseren, te inspireren en te motiveren om met inclusief en diversiteitsresponsief onderwijs aan de slag te gaan.

- Webinars

Korte omschrijving: Voorbeeld van 2 webinars van CORA (Center for Organisational Responsibility and Advancement). Deze webinars zijn gericht op de toename van blended onderwijs en geven meer inzicht in diversiteitsresponsief lesgeven in een online leeromgeving.

- [Equity minded and culturally affirming teaching and learning practices](#)
- [Adressing racial bias and microaggressions in online environments](#)

Waarom? Webinars bieden het voordeel dat men zich niet moet verplaatsen en zo makkelijker van het vormingsaanbod op lange afstand kan genieten. Vooral voor internationale trainingen/opleidingen/vormingen is dit interessant. Indien ze opgenomen worden, kan de kijker ze achteraf op eigen tempo bekijken wanneer het voor hem/haar/hun uitkomt.

- Vorming in het kader van het Comenius project (Universiteit van Amsterdam) - [Challenges and Opportunities in International Classrooms: toward an Intercultural Perspective and Practice at the University](#)

Korte omschrijving: Dit project bestudeert de uitdagingen en de voordelen van internationale classrooms in een Nederlandse context. Daaruit komt de bevinding naar voren dat een intercultureel perspectief het meeste kans geeft op studiesucces. Vanuit dit gegeven werden verschillende instrumenten en workshops ontwikkeld die diversiteit erkennen en vieren in plaats van het te negeren of het als een tekort te behandelen. Deze set van 3 workshops zijn bedoeld voor lesgevend en onderwijsondersteunend personeel en is ingebed in de UVA BKO (basis Kwalificatie Onderwijs). Ze bieden een training over interculturele houding, communicatie en een concrete toolbox.

- [BAME awarding GAP toolkit](#)

Korte omschrijving: De toolkit is ontworpen voor personeel om de onderwijsskloof te helpen dichten en is onderverdeeld in vier belangrijke thema's: inclusief curriculum, inclusief onderwijs, leren en beoordelen, erbij horen en veilige ruimtes creëren. Elke sectie legt uit

waarom het thema belangrijk is en biedt een selectie van praktische tips, bronnen en verdere lectuur met betrekking tot dat thema.

- [Inclusieve curricula VUB](#) (te verkrijgen op vraag)
- [eInclusion project](#) partner UHasselt

Korte omschrijving: *e-Inclusion: moving from diversity to inclusion through digital education*, is een Erasmus+ project dat de toepassing van technologie in het hoger onderwijs (online, hybrid, blended) verbindt aan inclusie. Uitgaande van de mogelijkheden van digitalisering in het onderwijs wordt gefocust op inclusie als leidend principe. De ontwikkelde resultaten, bedoeld voor docenten en docententeams in hoger onderwijs, zijn: een handboek, 15 thematische micromodules, een cursus volgens het principe van de open leeromgeving en *challenge based*, en een *awareness raising tool* die zowel fysiek als online kan toegepast worden.