

Amsterdam All-Inclusive

Rapport



CONTACTGEGEVENS
onderzoek@kenniscentrumongelijkheid.nl

Elif Keskiner, Vrije Universiteit Amsterdam
e.keskiner@vu.nl

Jan-Willem Duyvendak, Universiteit van Amsterdam
W.G.J.Duyvendak@uva.nl

**PARTNERORGANISATIES IN HET
CONSORTIUM**

Hogeschool van Amsterdam
Nicole Sanches, Onderzoeker
Fadie Hanna, Onderzoeker
Lieve de Conick, Onderzoeker

Framer Framed
Noa Bawits, Educatiedewerker

Verwey Jonker Instituut
Serena Does, Senior Onderzoeker

Inhoud

INLEIDING	1
HOOFDSTUK 1: CO-CREATIEVE METHODEN ALS INTERVENTIES TEGEN DE CUMULATIE VAN ONGELIJKHEDEN	2
<i>Inclusieve deelname en empowerment door actieve bijdrage</i>	<i>2</i>
<i>Verantwoordelijkheid door gedeeld eigendom</i>	<i>3</i>
<i>Opbouwen van sociaal kapitaal door vertrouwensnetwerken</i>	<i>3</i>
<i>Doorlopend leren en aanpassen</i>	<i>4</i>
<i>Literatuurlijst</i>	<i>4</i>
HOOFDSTUK 2: YOUTH LEADERSHIP & RESILIENCE PROJECT	6
<i>Inleiding</i>	<i>6</i>
<i>Invited Space</i>	<i>7</i>
<i>Bijgedragen aan het begrijpen van de cumulatie van ongelijkheden</i>	<i>8</i>
<i>Volgende stappen</i>	<i>9</i>
<i>Kennisdisseminatie</i>	<i>9</i>
<i>Literatuurlijst</i>	<i>10</i>
HOOFDSTUK 3: GROEPSPREKKELEN OVER RACISME, MACHT HET PRIVILEGE MET COLLEGA'S: EEN GOED BEGIN?	11
<i>Lieve de Coninck, Nicole Sanches, Fadie Hanna</i>	<i>11</i>
<i>Inleiding</i>	<i>11</i>
1. <i>Aanpak</i>	<i>13</i>
1.1. <i>Onderzoeksvraag</i>	<i>13</i>
1.2. <i>Benadering: racisme en gespreksvoering</i>	<i>14</i>
1.3. <i>Onderzoeksmethode</i>	<i>15</i>
<i>Tabel 1. Overzicht van de bijeenkomsten</i>	<i>16</i>
<i>Tabel 2. Activiteiten bijeenkomst</i>	<i>17</i>
2. <i>Resultaten</i>	<i>17</i>
<i>Tabel 3. Als je op dit moment aan de sessie terugdenkt, vond je de sessie dan:</i>	<i>22</i>
3. <i>Conclusies</i>	<i>25</i>
<i>Literatuurlijst</i>	<i>27</i>
<i>Appendix B: Vragenlijst deelnemers</i>	<i>31</i>
<i>Appendix C: 1-op-1 evaluatiegesprek</i>	<i>32</i>
HOOFDSTUK 4: DE UNIVERSITEIT OP EEN KRUIPUNT VAN ONGELIJKHEID	33
<i>Inleiding</i>	<i>33</i>
<i>Cumulatie van ongelijkheid in en door de ivoren toren</i>	<i>34</i>
<i>Onvoldoende of niet faciliteren van internationaal verschil</i>	<i>34</i>
<i>Veranderende criteria voor inclusie: herhaaldelijk op achterstand gesteld</i>	<i>37</i>
<i>Ongelijke verdeling van 'gelijkheidswerk' en diversiteitswerk</i>	<i>39</i>
<i>Conclusie</i>	<i>40</i>
<i>Literatuurlijst</i>	<i>42</i>

Inleiding

Gedurende hun leven ervaren veel mensen vormen van uitsluiting die kunnen leiden tot een cumulatie van ongelijkheden (Pager en Shepherd 2008; Machin en Stehr 2016). Bij het onderzoek naar cumulatie zijn we op zoek naar de mogelijke samenhang tussen uiteenlopende vormen van impliciete en expliciete uitsluiting. Hierbij kan sprake zijn van één factor die doorwerkt op talloze terreinen, ofwel opeenvolgend in de loop van het leven (diachroon), ofwel telkens op elk terrein op elk moment (synchroon). Maar cumulatie kan ook betrekking hebben op het samenspel van een scala aan factoren die niet simpelweg optellen, maar elkaar versterken of juist 'matigen'.

Amsterdam All-Inclusive heeft zich twee hoofdonderzoeksdoelen gesteld. Het eerste richt zich op het verdiepen van het begrip van de cumulatie van ongelijkheid. Dit doel focust op het verder ontwikkelen van het begrip 'cumulatie van ongelijkheid' door te beschrijven hoe verschillende dimensies van ongelijkheid elkaar kunnen versterken of juist verzwakken. Dit essay van Jan-Willem Duyvendak wordt apart gepubliceerd op de website van het Kenniscentrum Ongelijkheid.

Het tweede doel richt zich op het identificeren en evalueren van ervaringen van (de cumulatie van) ongelijkheid. We hebben vooral aandacht besteed aan strategieën en mechanismen die kunnen functioneren als barrières tegen de cumulatie van ongelijkheid. Voor het tweede doel hebben we drie verschillende projecten gefinancierd; (1) het project *Groepsgesprekken over Racisme* met onderwijsprofessionals in het HBO (2) het *Youth Leadership and Resilience* project met ongedocumenteerde jongeren en een onderzoek naar de ervaringen van ongelijkheid onder academici van kleur met 15 huidige en voormalige medewerkers van de Vrije Universiteit Amsterdam (VU) en de Universiteit van Amsterdam (UvA). In dit eindrapport presenteren we belangrijke resultaten van het *Youth Leadership and Resilience* project en het onderzoek naar de ervaringen van academici van kleur in de UvA en de VU. De bevindingen van *Groepsgesprekken over Racisme* zijn in dit rapport opgenomen als Hoofdstuk 1 en als aparte publicatie van de HvA reeds op de HvA website gepubliceerd: [Groepsgesprekken over racisme, macht en privilege met collega's: een goed begin?](#)

Een opvallende bevinding van *Amsterdam All-Inclusive* is dat co-creatief actieonderzoek een cruciale methode blijkt te zijn bij het onderzoeken van de cumulatie van ongelijkheid. In hoofdstuk 2 presenteert Elif Keskiner op basis van de bevindingen van het co-creatieve onderzoek *Amsterdam All-inclusive* hoe de methode van co-creatie op zichzelf reeds functioneert als een barrière tegen de cumulatie van ongelijkheid. In hoofdstuk 3 presenteren Maeve Powlick en Noa Bawitz het *Youth Leadership and Resilience* project, dat zich richt op de expliciete en impliciete vormen van institutionele uitsluiting die ongedocumenteerden meemaken. Dit waardevolle project laat zien hoe we door het integreren van onze respondenten - die een cumulatie van ongelijkheid ervaren - in het kennisvorming- en onderzoeksproces een breekpunt kunnen bereiken gedurende het onderzoeksproces.

In hoofdstuk vier presenteren Zakia Essanhaji en Seda Yalcin Muftugil hun bevindingen met betrekking tot de mechanismen van ongelijkheid in het hoger onderwijs. Zij leggen specifieke mechanismen bloot binnen hoger onderwijsinstellingen die ongelijkheid veroorzaken, in stand houden of verminderen. Hierbij kijken ze naar de effectiviteit van diversiteitsbeleid en de benadering van discriminatie en ongelijkheid binnen het hoger onderwijs.

Het is belangrijk op te merken dat alle hoofdstukken in het eindrapport los van elkaar gelezen kunnen worden, tenzij ze naar andere hoofdstukken verwijzen.

Hoofdstuk 1: Co-creatieve methoden als interventies tegen de cumulatie van ongelijkheden

Elif Keskiner, Vrije Universiteit Amsterdam

In *Amsterdam All-Inclusive* hebben sommige van onze partners participatief actieonderzoek/co-creatieve methoden gebruikt in hun projecten. Onze ervaringen met deze projecten hebben geïllustreerd dat co-creatieve methoden, dankzij hun primaire doel om machtsstructuren uit te dagen, het potentieel hebben om te fungeren als preventieve mechanismen tegen de opeenstapeling van ongelijkheden.

Participatieve actie/co-creatieve benaderingen zijn geworteld in praktijken die sociale rechtvaardigheid en gelijkheid benadrukken, geïnspireerd door diverse velden zoals kunst, ontwerp en digitale communicatie (Huffman 2013; Stringer 2019). In onze analyse van de onderzoeksbevindingen van ons consortium, hebben we gezien dat de projecten die co-creatieve methoden toepasten, inderdaad succesvol waren in het creëren van preventieve mechanismen tegen de cumulatie van ongelijkheden tijdens het onderzoeksproces zelf. Hieronder zullen we ons richten op vier kenmerken van co-creatief onderzoek die gefungeerd hebben als interventies tegen het tegengaan van cumulatieve ongelijkheden.

Inclusieve deelname en empowerment door actieve bijdrage

Door diverse groepen vanaf het begin van het project te betrekken bij het besluitvormingsproces, zorgt deze methodologie ervoor dat verschillende perspectieven worden overwogen, met name die van ondervertegenwoordigde groepen.

Deze ondervertegenwoordigde groepen kunnen ongedocumenteerde jongeren omvatten, evenals onderwijsprofessionals aan de HvA, van wie de stemmen nog niet gehoord zijn met betrekking tot hun ideeën over racisme. Door deelnemers op een zinvolle manier te betrekken, machtigen co-creatieve methoden individuen door hun ervaringen en inzichten te valideren. Met collectieve en kritische reflectie betwisten deze projecten de grenzen van culturele democratisering en daardoor vormen ze een model van culturele democratie dat de kritische kennis van individuen en gemeenschappen erkent (Brydan-Miller et al 2011). Dit proces machtigt niet alleen deelnemers door hun ervaringen te valideren, maar betreft hen ook bij het bredere discours van sociale verandering (Hogan, Harney & Broome, 2015; Kemmis & McTaggart & Nixon 2015). Dat hebben we teruggezien in de projecten.

Vanaf dag één organiseerde het project "Youth Leadership & Resilience" workshops, trainingen en projecten in samenwerking met Framer Framed, voor jongeren met een

ongedocumenteerde status. Dankzij de ruimte en kansen geboden door Framer Framed, werden op kunst gebaseerde methodologieën gebruikt om ervaringen met sociale rechtvaardigheid en gelijkheid aan te pakken, niet door evenredigheid van deelname, maar door onderscheid en reflectie (Stanton 2014). Deze reflectieve praktijk maakt aanpassing van strategieën mogelijk om effectief opkomende uitdagingen en ongelijkheden aan te pakken. De deelnemers ontwierpen verschillende workshops maar ook spellen die anderen, die niet de ongedocumenteerde status hebben, helpen de ervaringen van de ongedocumenteerde jongeren beter te begrijpen. Volgens hun verslagen creëerde deelname aan de projecten een vorm van empowerment voor de jongeren zelf, door wegen van expressie en gedeelde kennis te creëren.

Het project gefaciliteerd door de Hogeschool van Amsterdam (HvA) dat gericht was op het bespreken van racisme, macht en privilege onder onderwijsprofessionals, toont ook empowerment in actie. Door een open uitwisseling over gevoelige onderwerpen mogelijk te maken en pedagogische verantwoordelijkheid te koppelen aan ongelijkheid, machtigt het onderwijzers om actief bij te dragen aan het aanpakken van uitsluiting. In plaats van een training over "racisme" te bieden, opende co-creatieve methodologie een weg voor het betrekken van de onderwijzers bij kenniscreatie en bewustwordingsprocessen door middel van reflectie.

Verantwoordelijkheid door gedeeld eigendom

Co-creatieve praktijken bevorderen een gedeeld gevoel van eigendom en verantwoordelijkheid voor de uitkomsten, wat leidt tot verhoogde verantwoordelijkheid (Mertens, 2007; Kemmis & McTaggart & Nixon 2015). Wanneer projecten worden ontwikkeld met directe inbreng van degenen die getroffen zijn, is het waarschijnlijker dat de resultaten reflectief zijn en reageren op de behoeften van de gemeenschap, waarbij wordt gezorgd dat de interventies zowel relevant als respectvol zijn.

In de hierboven genoemde workshops waren de ongedocumenteerde jongeren zelf de leiders, deelnemers en onderzoekers van de projecten. De projecten benadrukten het belang van gedeeld eigendom over het proces en de uitkomsten.

De participatieve aard van het "Youth Leadership & Resilience" project, waarbij de uitkomsten zich concentreerden rond de verhalen van de deelnemers, en de collaboratieve dialoogsessies over racisme binnen de HvA, illustreren hoe co-creatie een gevoel van verantwoordelijkheid en verantwoording onder alle belanghebbenden bevordert.

Opbouwen van sociaal kapitaal door vertrouwensnetwerken

Collaboratieve projecten creëren en versterken sociale netwerken, wat vertrouwen onder de deelnemers opbouwt (Hudson et al 2020).

Deze netwerken zijn waardevolle bronnen voor het mobiliseren van steun, het delen van kennis en collectieve actie, en versterken zo de veerkracht en het vermogen van de gemeenschap om ongelijkheden te bestrijden.

Gedurende de workshops georganiseerd door het "Youth Leadership & Resilience" project kwamen ongedocumenteerde jongeren niet alleen in contact met nieuwe mensen en sociale netwerken, maar dankzij de veilige omgeving die door het project werd gecreëerd, konden zij betrouwbare contacten opbouwen. Eerdere studies hebben aangetoond hoe dergelijke netwerken van primair belang zijn voor gemarginaliseerde groepen in hun strijd tegen de cumulatie van ongelijkheden. Dit hebben we ook in het project gezien. De deelnemers hebben hun netwerken met experts uit verschillende achtergronden verbreed en hebben ook onderling vertrouwensrelaties ontwikkeld, waardoor ze hun kennis op basis van ervaringen konden versterken.

Doorlopend leren en aanpassen

De iteratieve aard van co-creatieve praktijken bevordert een omgeving van doorlopend leren en aanpassen (Huffman 2013). Door deel te nemen aan reflectieve praktijken, kunnen deelnemers en facilitators strategieën aanpassen in reactie op evoluerende uitdagingen, zodat de interventies effectief blijven over tijd. Deze principes ondersteunen niet alleen de preventie van de accumulatie van ongelijkheid maar dragen ook bij aan een breder begrip van sociale rechtvaardigheid en gelijkheid als dynamische processen. Ze benadrukken het belang van context, de waarde van het bevorderen van participatie, en de noodzaak van voortdurende aanpassing en leren. Door deze elementen te benadrukken, kunnen co-creatieve methoden een cruciale rol spelen in het vormen van meer gelijkwaardige gemeenschappen en systemen. In die zin heeft het "Youth Leadership and Resilience" project meer mogelijkheden, aangezien de duur van het project een jaar besloeg, wat meer ruimte bood voor een iteratieve aanpak. De workshops bij HvA leken meer op het begin van een belangrijke dialoog, maar misten de langere duur, wat hun effectiviteit als interventies kan beperken. Desalniettemin speelden ze een cruciale rol bij het opstarten van een essentieel proces van bewuste creatie onder opvoeders.

Literatuurlijst

Brydon-Miller, M., Kral, M., Maguire, P., Noffke, S., Sabhlok, A., Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Jazz and the banyan tree. *Handbook of qualitative research*, 387-400.

Hogan, M., Harney, O., & Broome, B. (2015). Catalyzing collaborative learning and collective action for positive social change through systems science education. In *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 441-456). Routledge.

Huffman, T. (2013). Pragmatic fieldwork: Qualitative research for creative democracy and social action. *Journal of Social Justice*, 3, 1-24.

Hudson, T. D., Means, D. R., & Tish, E. (2020). Discovering my agency: Exploring how youth participatory action research facilitates the development of capital by underserved youth in a college access program. *Teachers College Record*, 122(1), 1-38

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2015). Critical theory and critical participatory action research. *The SAGE Handbook of action research*, 453-464.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of mixed methods research*, 1(3), 212-225.

Stanton, C. R. (2014). Crossing methodological borders: Decolonizing community-based participatory research. *Qualitative Inquiry*, 20(5), 573-583.

Stringer, E. (2019). Theory in educational action research. *The wiley handbook of action research in education*, 139-159.

Hoofdstuk 2: Youth Leadership & Resilience Project

Maeve Powlick, Vrije Universiteit Amsterdam

Noa Bawitz, Framer Framed

Inleiding

Het project, genaamd Youth Leadership & Resilience, was een samenwerking tussen Framer Framed, de Vrije Universiteit Amsterdam (Institute for Societal Resilience), ASKV, Giving Back Projects, Dreamers NL en het Amsterdam All-Inclusive Consortium. Binnen het project Youth Leadership & Resilience is het onderzoek uitgevoerd dat werd gefinancierd door Kenniscentrum Ongelijkheid Amsterdam All-Inclusive.

Tijdens het project Youth Leadership & Resilience is er een multidisciplinair participatief onderzoek uitgevoerd in de vorm van een reeks workshops, voor en door de deelnemers zelf. Deze workshops creëerden een ruimte voor de uitwisseling van expertise, waarbij de deelnemers ook als kennisdragers werden gezien. Het project richtte zich op jongeren zonder de juiste verblijfspapieren. Tijdens de workshops en het eindproduct stonden de verhalen van de deelnemers centraal. Gedurende het project kregen de jongeren de mogelijkheid om zowel deel te nemen aan creatieve workshops als ook zelf workshops te geven. De focus lag op creatieve storytelling, waarin spoken word, videografie, schrijven, dans en muziek een rol speelden. Samen werd gereflecteerd op de veerkracht, dromen, ambities, talenten, kennis, leiderschap, identiteiten en ervaringen van de jongeren.

Een belangrijk uitgangspunt voor de partners was dat het onderzoek niet zou leiden tot hertraumatisering van de deelnemers.

Dit vereiste dat onderzoekers nadachten over hun eigen positie en over genormaliseerde discursieve machtsstructuren gedurende het hele project, een belangrijk onderdeel van co-creatief onderzoek (Ghorashi 2021). Daarnaast was een kernpijler gelijkwaardig onderzoek, waarbij het onderzoek ook een direct positief effect moest hebben op de deelnemers, en niet alleen indirect door de onderzoeksresultaten. De onderzoeksmethodologie is gebaseerd op principes van geëngageerde wetenschap, waarbij academische en praktische expertise worden overbrugd (Anholt et al. 2021, 555) en het onderscheid tussen leren en doen ter discussie wordt gesteld (Small en Uttal 2005). Door kansen te creëren voor ongedocumenteerde jongeren om hun eigen ervaringen te delen en te analyseren, probeerde het project epistemische rechtvaardigheid te bevorderen (Fricker 2013). We probeerden samen een ruimte te creëren waar alle deelnemers belangrijke rollen konden spelen bij het creëren van kennis, inclusief die van 'vragenstellers' en 'critici' (Hookway 2010).

Invited Space

We hebben vastgesteld dat culturele instellingen zoals Framer Framed ruimtes kunnen creëren waar individuen hun ervaringen, zoals uitsluiting, kunnen delen en manieren kunnen vinden om hiermee om te gaan.

Invited Space

Het Youth Leadership & Resilience project kan worden gezien als een "invited space", omdat het werd georganiseerd door instituties in samenwerking met een gemarginaliseerde groep (Gaventa, 2006).



Deze invited spaces zijn cruciaal om een brug te slaan tussen de leefwereld en het systeem, en bieden gemarginaliseerde groepen de mogelijkheid om te participeren in een samenleving waarvan ze normaal gesproken institutioneel uitgesloten zijn.

Daarnaast is de waarde gebleken van het gebruik van creatieve methoden. Creativiteit schept ruimte voor dialoog en dit maakt een dieper begrip van 'de ander' mogelijk. Artistieke uitingen kunnen verder gaan dan een rationele kijk op de werkelijkheid en zorgen voor meer empathie, betrokkenheid en speelsheid (De Witte et al., 2021). Door middel van het implementeren van creatieve onderzoeksmethoden in een 'invited space'

leverde het project inzichten op over de ervaringen van ongedocumenteerde jongeren in Nederland, met name in vergelijking met de ervaringen van '1,5 generatie' ongedocumenteerde jongeren in andere landen. Unieke aspecten in Nederland omvatten de meertalige omgeving en de relatieve inclusie van ongedocumenteerde jongeren in het basisonderwijs, hoewel zij later in hun leven vaker barrières ervaren door hun verblijfsstatus.

Het Creëren van Intergenerationele Collaboratieve Ruimte

We hebben ook samen geleerd over het creëren van intergenerationele collaboratieve ruimte, waar volwassenen en jongeren samen kunnen werken met gedeelde doelen.

En specifiek zien we hoe belangrijk het is om de “rommeligheid” van creatie te omarmen, omdat die rommeligheid juist ruimte maakt voor iedereen hun eigen inbreng te delen. Volwassenen die mee willen werken binnen intergenerationele collaboratieve ruimtes moeten ook een passende rol vinden, wat anders is dan de rollen van docent, maatschappelijke werkster, of zorgverlener. Echter met een rol van “Friendly Responsible Adult Presence,” moeten volwassenen naar voor en naar achter stappen om betrokken te blijven en maar ruimte maken voor jongeren om te leiden.

Deze bevindingen zullen worden gepubliceerd in een binnenkort te verschijnen paper van K Maeve Powlick en Evelyn Vlasman, getiteld “Co-Creating Intergenerational Collaborative Spaces with Youth: The Youth Leadership and Resilience Project.”

Bijgedragen aan het begrijpen van de cumulatie van ongelijkheden

Ons onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat ongedocumenteerde jongeren geconfronteerd worden met vele barrières die hun vermogen om keuzes te maken en uit te voeren in hun eigen leven beperken. Deze barrières worden veel meer aanwezig voor jongeren wanneer ze achttien worden, een proces dat wordt aangeduid als “leren illegaal te zijn” (Gonzales, 2011).

Verblijfsstatus als grote barrière

Veel van deze barrières hangen samen met hun **verblijfsstatus** en worden verergerd door discriminatie op basis van etniciteit, klasse, en (reëel of verondersteld) taalvaardigheid in zoals het Nederlands als het Engels. Barrières op één gebied van het leven hebben vaak invloed op andere levensdomeinen, vooral op het gebied van onderwijs.

Voor de jongeren in ons project leidde hun ongedocumenteerde status tot barrières op meerdere gebieden van het leven, vooral bij de toegang tot onderwijs en werk. Deze

barrières bestaan zowel synchroon (tegelijkertijd moeten vechten voor toegang tot school en voor werkmogelijkheden) als diachronisch, waarbij problemen in de adolescentie latere kansen beïnvloeden. Een groep deelnemers ontwikkelde tijdens het project een bordspel. Dit bordspel is tijdens verschillende bijeenkomsten gebruikt om de ervaringen van jongeren zonder papieren te kunnen begrijpen. Dit spel geeft deelnemers de mogelijkheid om te ervaren hoe een ongedocumenteerde status invloed heeft op keuzes en levensuitkomsten, en de rol die geluk en tegenslag daarbij kunnen spelen. Het door de deelnemers ontwikkelde bordspel laat goed zien hoe ongedocumenteerde jongeren navigeren door de overgang naar volwassenheid en hoe belangrijke keerpunten hun leven kunnen beïnvloeden.

Volgende stappen

We hebben besloten het onderzoek voort te zetten met een co-creatieve onderzoeksgroep van zes ongedocumenteerde jongeren, waarbij we ons richten op onderwerpen zoals inclusie in het onderwijs, geestelijke gezondheid en overgangsmomenten tussen school en werk. We denken dat het verdiepen van ons begrip van deze overgangsmomenten essentieel is om de cumulatie van ongelijkheden beter te begrijpen en aan te pakken.

Daarnaast is het netwerk van partners staande gehouden. Framer Framed is een langdurige samenwerking gestart met Giving Back Projects. De VU Amsterdam heeft de samenwerking met ASKV onderhouden en zij werken samen om workshops te organiseren met onderwijs professionals.

Kennisdisseminatie

In de communicatie naar buiten, m.b.t. het project Youth Leadership & Resilience, is de kernwaarde van gelijkwaardig onderzoek gepoogd in acht te houden. De deelnemers zijn meegenomen in de voorbereiding en uitvoering van verschillende presentaties, conferenties en symposia. Op deze manier wordt er ook in de uitkomsten niet 'over', maar 'met' elkaar gepraat.

- 7 juli 2023: *Presentatie in Framer Framed* (groep)
- 6 november 2023: *Presentatie in Pakhuis de Zwijger* (groep)
- 17-19 juni 2024: *Presentatie tijdens Making Rights a Reality conferentie op de VU Amsterdam* (dr. K Maeve Powlick + jong deelnemer)
- 21 september 2023: *Presentatie tijdens "Engaged Learning In Design Education" symposium op TU Delft* (dr. K Maeve Powlick + jong deelnemer)
- 21 november: *Presentatie tijdens "Thinking With Symposium" van de co-creatie lab op VU Amsterdam* (dr. K Maeve Powlick + jong deelnemer)
- "The Game of Life: Undocumented:" *Tijdens het project werd een levensgroot bordspel gemaakt om mensen te laten ervaren hoe het is om een minderjarige zonder papieren te zijn. Dit spel is gebruikt op meerdere conferenties en bijeenkomsten over gedocumenteerde jongeren in Nederland. Het zal ook worden gebruikt in workshops die momenteel worden ontwikkeld voor gebruik met docenten in het middelbare en hoger onderwijs.*
- Binnenkort te verschijnen: *"Co-Creating Intergenerational Collaborative Spaces with Youth: The Youth Leadership and Resilience Project," to be published in Transformative engaged scholarship: Towards a co-creative, caring, and reflexive migration studies* (eds. Prof. dr. Halleh Ghorashi, dr. Elena Ponzoni, dr. Tara Fiorito, en dr. Phoebe Kisubi Mbasalaki). Geschreven door dr. K Maeve Powlick en Evelyn Vlasman.

Literatuurlijst

Anholt, R., van Dullemen, C., de Carvalho, J. S., Rijbroek, J., Sieckelinck, S., & Sloodman, M. W. (2021). Understanding Societal Resilience: The Case for Engaged Scholarship. In) M. U. (ed (Ed.), *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. Oxford University Press.

De Witte, M., Orkibi, H., Zarate, R., Karkou, V., Sajani, N., Malhotra, B., Ho, R. T. H., Kaimal, G., Baker, F. A., & Koch, S. C. (2021). From Therapeutic Factors to Mechanisms of Change in the Creative Arts Therapies: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678397>

Fricker, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190(7), 1317–1332.

Gaventa, J. (2005). Finding the spaces for change: A power analysis, *IDS Bulletin*, 57(6), 23-33

Ghorashi, H. (2021). Normalising Power and Engaged Narrative Methodology: Refugee Women, the Forgotten Category in the Public Discourse. *Feminist Review*, 129(1), 48–63.

Gonzales, R. G. (2011). Learning to be illegal: Undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 76(4), 602–619.

Hookway, C. (2010). Some Varieties of Epistemic Injustice: Reflections on Fricker. *Episteme; Rivista Critica Di Storia Delle Scienze Mediche E Biologiche*, 7(2), 151–163.

Small, S. A., & Uttal, L. (2005). Action-oriented research: Strategies for engaged scholarship. *Journal of Marriage and the Family*, 67(4), 936–948.

Hoofdstuk 3:

Groepsgesprekken over racisme, macht het privilege met collega's: Een goed begin?

Een actieonderzoek onder onderwijsprofessionals in het hbo

Lieve de Coninck, Nicole Sanches, Fadie Hanna

Inleiding

Racisme is geen vanzelfsprekend onderwerp van gesprek op de werkvloer. In slechts weinig professionele organisaties zal het ter sprake komen bij de koffieautomaat of tijdens de vrijdagmiddagborrel. Echter, zonder gesprek over uitsluiting en ongelijkheid wordt het lastig om dit probleem effectief aan te pakken. Hoe voer je een eerste gesprek met collega's over onderwerpen als racisme, macht en privilege? En wat kan dat opleveren? In dit rapport beschrijven we de aanpak en het verloop van een actieonderzoek waarbij we viermaal een groepsgesprek hebben georganiseerd met onderwijsprofessionals binnen de Hogeschool van Amsterdam om deze onderwerpen te bespreken. Wij hadden als doel om al doende te leren hoe een eerste gesprek met collega's over uitsluiting en ongelijkheid in het hoger onderwijs kan worden gevoerd en wat dit kan opleveren.

De vertaling van goede intenties op het gebied van diversiteit en inclusie naar de praktijk verloopt vaak moeizaam in veel maatschappelijke organisaties (Van den Brink & Çelik, 2023). Tegelijkertijd zien we een groeiend aantal organisaties en instanties dat zich toewijdt aan het streven naar inclusieve leer- en werkomgevingen, zoals vastgelegd in bijvoorbeeld het Amsterdams Akkoord (2021). Er is dus een spanningsveld tussen de ambitieuze doelstellingen op het gebied van diversiteit en inclusie (D&I) en de dagelijkse realiteit op de werkvloer (e.g., De Jong et al., 2021). Een groot aantal professionals, met name in onderwijsinstellingen, ervaart voortdurende weerstand en een gebrek aan doeltreffende implementatie binnen hun organisatie als het gaat om diversiteit en inclusie (D&I) doelstellingen (Ellemers et al., 2018; Essanhaji & van den Brink 2022). Een veelgenoemd obstakel hierbij is de terughoudendheid om openlijk machtsongelijkheid en structurele uitsluitingsvormen zoals racisme te bespreken. Gesprekken over deze onderwerpen zijn in de Nederlandse samenleving historisch gezien vaak vermeden of ondermijnd (Essed & Hoving 2014; Wekker 2016). Veel professionals krijgen in hun opleiding, werk of dagelijks leven slechts beperkte mogelijkheden om racisme, macht en privilege expliciet te exploreren en bespreken.

De beperkte mogelijkheden hebben mogelijk bijgedragen aan de wijdverspreide aarzeling en onzekerheid onder professionals bij het aanpakken van ongelijkheid en uitsluiting (Cinar et al., 2023).

Echter is er voor racisme en andere vormen van uitsluiting en ongelijkheid in onderwijs de laatste jaren meer aandacht in het publieke debat (Soeterik et al., 2023). Het is inmiddels een gedeelde verwachting dat hoger onderwijsinstellingen beleid voeren rond diversiteit en inclusie (e.g., Position Paper Vereniging van Hogescholen 2022, Dibbets & Verbeek 2022). Ook op de werkvloer in het onderwijs is er een verschuiving zichtbaar: de vraag *of* er rekening moet worden gehouden met diversiteit heeft plaatsgemaakt voor de vraag *hoe* dat moet (Van Middelkoop & Meerman 2014; Glastra & Van Middelkoop 2018; Meerman et al., 2018). Deze focus biedt een kans om de denk- en handelingsverlegenheid aan te pakken en bewuste bekwaamheid op het gebied van in- en uitsluiting in hoger onderwijs op te bouwen.

Tegenover de handelingsverlegenheid staat self-efficacy, een vertrouwen in eigen kunnen, maar ook de vaardigheden om dat vertrouwen waar te maken (Bandura, 1997). Voor onderwijsprofessionals is zowel het vertrouwen als de vaardigheid essentieel om effectieve resultaten te behalen in hun pedagogisch en didactisch handelen. Dit krijgt nog meer diepgang wanneer onderwijsprofessionals kunnen vertrouwen op het feit dat ze hier niet alleen voor staan en dat de positieve effecten in hun handelen niet uitsluitend afhangen van hun eigen bevoegdheid, maar voortkomen uit een gezamenlijk gedragen proces met collega's, oftewel collective teacher efficacy (Goddard et al., 2000). Hoe bespreek je moeilijke onderwerpen tijdens de les en hoe faciliteer je kansengelijkheid in je didactiek en voorkom je bias? Onderzoek wijst uit dat wanneer handvatten worden geboden om concrete antwoorden op deze vragen te vinden door middel van training of methodiek er sprake is van toenemend vertrouwen onder docenten in de bekwaamheden van zichzelf en hun collega's (Logtenberg et al., 2020; Muftugil-Yalcin et al., 2023). Dat vraagt om betekenisvolle uitwisseling in een veilige omgeving en een gezamenlijk kader (Meerman et al., 2018). Ook is er behoefte aan concrete tools om inclusie in de praktijk te brengen, en aan gelegenheid om daarmee te oefenen (Boogaard & Conijn 2022). Echter, de goede gesprekken en professionele uitwisseling die daarvoor nodig zijn worden niet als vanzelfsprekend gevoerd.

Dit actieonderzoek maakt deel uit van het consortium Amsterdam All Inclusive, een onderzoeksprogramma van Kenniscentrum Ongelijkheid. Kenniscentrum Ongelijkheid besteedt als netwerkorganisatie aandacht aan de groeiende ongelijkheid in de regio Amsterdam, door deze ongelijkheid te beschrijven, te begrijpen en tegen te gaan. Met het onderzoeksprogramma Amsterdam All Inclusive heeft het kenniscentrum een consortium gevormd van onderzoekers en maatschappelijke partners om de cumulatie van ongelijkheden in de maatschappelijke sectoren, waaronder het hoger onderwijs, te bestuderen:

Amsterdam All Inclusive wil cumulatie van ongelijkheid onderzoeken met een institutionele lens. In de eerste plaats willen we verhelderen wat onder 'cumulatie' kan worden verstaan: welke verschillende vormen van ongelijkheid zich cumulatief kunnen voordoen (van een simpele 'optelling' van losstaande achterstanden naar een model waarin cumulatie meer blijkt te zijn dan de optelsom van de delen).

Ten tweede, willen we het perspectief kantelen. In Nederland hebben we een lange traditie in het bestuderen van ongelijkheid vanuit een deficit perspectief waarin minderheidsgroepen verantwoordelijk worden gesteld voor hun achterstand. In dit onderzoeksprogramma verleggen we de focus naar instellingen om te begrijpen hoe beleid en interventies bijdragen aan cumulatie dan wel effectief cumulatie van ongelijkheden tegengaan.¹

In dit deelonderzoek hebben wij groepsgesprekken gevoerd met onderwijsprofessionals binnen de Hogeschool van Amsterdam. Het uitgangspunt is dat onderwijsprofessionals kunnen bijdragen aan de aanpak van racisme wanneer zij een verband leggen tussen hun pedagogische verantwoordelijkheid en kansenongelijkheid. Een georganiseerd groepsgesprek kan een eerste aanleiding en gelegenheid bieden om dit te doen. Het doel van het groepsgesprek is enerzijds bewustwording en anderzijds het vergroten van de gespreksvaardigheid van onderwijsprofessionals met betrekking tot racisme, macht en privilege

1. Aanpak

1.1. Onderzoeksvraag

Ervaringen met racisme kunnen subtiel doorwerken in de leerstrategieën, motivaties en werkervaringen van zowel studenten als medewerkers, wat hun kansen op succes in het hoger onderwijs kan beïnvloeden (Nieto, 2004). Bewustzijn hierover is cruciaal om een inclusieve, gelijkwaardige en effectieve onderwijsomgeving te creëren. Een open gesprek kan bijdragen aan het vergroten van dit bewustzijn. Ons uitgangspunt is dat onderwijsprofessionals middels een groepsgesprek kunnen deelnemen aan een betekenisvolle uitwisseling waarin zij de aanpak van uitsluiting en ongelijkheid in verband leren brengen met hun pedagogische verantwoordelijkheid. Maar er is weinig bekend over de randvoorwaarden voor dergelijke gespreksvoering. In dit actieonderzoek staat daarom de volgende vraag centraal:

Hoe voer je een eerste, gezamenlijk groepsgesprek over racisme, macht en privilege met professionals?

¹ Zie programma beschrijving op <https://www.kenniscentrumongelijkheid.nl/>

1.2. Benadering: racisme en gespreksvoering

Wanneer onderwijsprofessionals bekwaamer worden in gespreksvoering over thema's als ongelijkheid en uitsluiting (bijvoorbeeld in de vorm van racisme) kan dat helpen om de reproductie van ongelijkheid in onderwijsinstellingen tegen te gaan (Kennedy et al., 2023). Racisme manifesteert zich soms duidelijk in taal, gedrag of beleid, maar uit zich vaker in alledaagse manieren van doen en spreken waardoor het onopgemerkt blijft (Essed, 2020). Het expliciet onder woorden brengen – erkennen – van ervaringen en gevoelens rondom racisme is daarom een manier om te beginnen het te bestrijden (Mesman, 2021; Soeterik et al., 2023).

Daarbij weten we dat wanneer docenten ruimte maken voor betekenisvolle interacties met studenten, zij zowel hun eigen betrokkenheid bij het onderwijs als die van hun studenten vergroten (Diepen & Elffers, 2021; Meerman et al., 2018). Hiermee groeit de kans dat studenten gezien en gewaardeerd worden, dat er een ondersteunend en inclusief klassenklimaat ontstaat, en dat er meer erkenning en waardering komt voor diversiteit in het docententeam (Van Middelkoop & Meerman 2014; Meerman et al., 2018). Dit zou in uiterste consequentie bijdragen aan een situatie waarin studenten en docenten zich beter kunnen ontplooiën en beter gaan presteren, en meer gelijke kansen op in- en doorstroom in zowel studie- als carrièrepaden in hoger onderwijsinstellingen ontstaan.

Onderwijsprofessionals, met name docenten, vervullen een voorbeeldfunctie. Naast het actief overdragen van kennis en vaardigheden fungeren zij als rolmodellen (Baretti, 2007). Ze laten de volgende generatie zien hoe beroepsbekwaamheid eruitziet, inclusief de omgang met diversiteit. Daarom belichamen ze professionaliteit en de bijbehorende normen. Bewuste en bekwame docenten die hun invloed integer gebruiken, zijn daarom essentieel voor de kwalificatie-, socialisatie- en persoonsvormingsfunctie van het hoger onderwijs (Biesta 2015; 2020). Maar ook op de emancipatiefunctie van dat onderwijs hebben ze invloed: docenten spelen een sleutelrol in de doorstroom van studenten richting een diploma en een verdere loopbaan, omdat zij hen beoordelen. Zij vormen ten opzichte van studenten dus spiegels, maar ook poortwachters.

Meer bewuste bekwaamheid ten aanzien van ongelijkheid en uitsluiting kan worden ontwikkeld door het te ervaren en er samen over na te denken en te praten. We gaan hierbij uit van de principes en voordelen van experiential learning (Kolb, 2014). Ervaringsverhalen over uitsluiting delen en bespreken met anderen kan prettig en bevestigend zijn, maar ook confronterend, pijnlijk en “ongezellig”. Zowel de prettige als onprettige aspecten van dergelijke uitwisseling aangaan is echter een voorwaarde voor verandering (Cairo, 2021). Wanneer professionals dit in de praktijk samen oefenen, kan er beter begrip ontstaan van wat uitsluiting inhoudt en hoe het functioneert. Het kan ook inzicht geven in de relaties die professionals met anderen (en zichzelf) hebben. Door actief deel te nemen aan een groepsgesprek beleven deelnemers het thema (in dit geval racisme) niet als iets buiten henzelf, maar als onderdeel van hun eigen levens en onderlinge relaties – ook die met collega's. In een dergelijk interactief spel kan een voedingsbodem ontstaan om gezamenlijk te werken aan een rechtvaardigere toekomst (Guadeloupe, 2013). Deze relationele benadering biedt enerzijds aanknopingspunten voor de vorming van een gezamenlijk

kader, de totstandkoming van een veilige ruimte en voor betekenisvolle interacties met collega's, en anderzijds voor inclusief handelen in de klas.

Er zijn verschillende manieren om tot een betekenisvolle uitwisseling over racisme, macht en privilege te komen. Een groepsgesprek is een voor de hand liggende methode omdat het deelnemers de gelegenheid geeft tot voelen, denken en spreken in directe interactie met anderen. De inzet van een film- of roman(fragment) kan daarbij dienen als een elicitatiemiddel dat deelnemers uitnodigt hun eigen ervaringen in relatie tot het onderwerp te delen (Schick & Melzi 2010: 305). Films of romans kunnen bovendien helpen te voorkomen dat het emotionele werk van een dergelijke uitwisseling eenzijdig komt te liggen bij mensen die directe, persoonlijke ervaringen hebben met uitsluiting, en dat zo eventuele trauma's opnieuw worden uitgespeeld in hun werkomgeving. Door een film- of romanfragment als individueel huiswerk ter voorbereiding op het groepsgesprek op te geven kan tegelijkertijd ruimte worden gemaakt voor een eigen emotionele reactie én een eerste persoonlijke reflectie zonder dat die zich meteen tot anderen moet verhouden (e.g. Soeterik et al., 2023).

Vervolgens is een gedeelde taal en begripsbasis die individuele ervaringen overstijgt essentieel. Hierbij helpt een bespreking van definities van de centrale termen, zoals racisme, macht en privilege, om de cohesie en helderheid binnen een groep te versterken (Soeterik et al., 2023). Deze gezamenlijke kennisbasis maakt effectieve en inclusieve communicatie mogelijk door een gemeenschappelijke woordenschat te genereren waarmee de gelaagdheid van het fenomeen (in dit geval racisme) kan worden uitgedrukt en begrepen. Gezamenlijk definities formuleren overbruggt de onderlinge verschillen in persoonlijke ervaring en interpretatie van de thematiek en zorgt ervoor dat gesprekken over racisme bijdragen aan een collectief begrip. Bovendien maakt het de benutting van de levenservaringen van degenen die door racisme worden getroffen in de vormgeving van onderwijs en interventies mogelijk. Een bespreking van definities kan zo een katalysator zijn voor de erkenning van racisme binnen hoger onderwijs (of andere professionele omgevingen) en van geïnformeerde en gezamenlijke inspanningen om het tegen te gaan. Beter begrip van racisme, macht en privilege door film(fragmenten) en de bespreking van definities kan ervoor zorgen dat docenten zich zekerder voelen om een vertaalslag te maken naar hun eigen lespraktijk (Essed, 2020).

1.3 Onderzoeksmethode

1.3.1. Een bijeenkomst over racisme, macht en privilege

We hebben voor de bijeenkomsten met onderwijsprofessionals op de HvA gekozen voor een documentaire als elicitatiemiddel. In de film *Ik Alleen In de Klas* faciliteert Karin Junger een uitwisseling tussen haar drie jongvolwassen kinderen en hun vrienden rondom pijnlijke ervaringen van uitsluiting in het onderwijs waar zij allen mee te maken hebben gehad (Junger, 2017). Het format van de bijeenkomsten is ontleend aan de Leergang Inclusief Onderwijs (Soeterik et al., 2023) en bestaat in het kader van dit onderzoek uit meerdere onderdelen:

- 1) Film bekijken en voorbereidende reflectievragen beantwoorden (individueel).** In dit stadium krijgen de deelnemers de kans om individueel de documentaire te bekijken en reflectievragen te beantwoorden. Dit biedt een persoonlijke verkenning van de thema's en bereidt de deelnemers voor op het gezamenlijke gesprek.

- 2) **Bespreking van de begrippen racisme, macht en privilege (tijdens bijeenkomst in groepsverband).** Dit legt de basis voor een effectieve uitwisseling van perspectieven tijdens het groepsgesprek over de film.
- 3) **Groepsgesprek naar aanleiding van de film (tijdens bijeenkomst).** Het groepsgesprek stelt de deelnemers in staat om diverse perspectieven te delen, ervaringen te bespreken en inzicht te krijgen in de complexiteit van de thema's.
- 4) **Reflectie op de eigen rol als onderwijsprofessional (tijdens bijeenkomst/na afloop).** Na het groepsgesprek is er ruimte voor reflectie op de rol als onderwijsprofessional. Deelnemers overdenken hoe de besproken begrippen en ervaringen van toepassing zijn op hun eigen praktijk en welke stappen ze kunnen zetten om inclusiviteit te bevorderen.
- 5) **Toepassing van de gespreksmethode in de eigen praktijk (middels hand-out).** Deelnemers worden aangemoedigd om de geleerde gespreksmethode te integreren in hun eigen onderwijspraktijk om zo bewuste acties te ondernemen in het klaslokaal of in gesprekvoering met collega's.

1.3.2 Onderzoekspopulatie en onderzoekersrollen

We hebben in totaal vier bijeenkomsten gehad met drie verschillende groepen:

Tabel 1. Overzicht van de bijeenkomsten

Wanneer	Wie	aantal deelnemers	opmerkingen
maart 2023	Groep 1: docenten en deelnemers van de interne opleiding voor nieuwe docenten, i.e. Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB)	16	
april 2023 (vervolg van sessie maart)	Groep 1: idem.	4	Aanvullende sessie, met focus op vertaalslag naar de eigen praktijk.
mei 2023	Groep 2: alumni van de interne opleiding voor nieuwe docenten.	4	
juni 2023	Groep 3: deelnemers aan een HvA-brede leergang over inclusie	11	

In totaal hebben 31 onderwijsprofessionals deelgenomen aan de bijeenkomsten. Deelnemers waren voornamelijk docenten, maar ook HR-medewerkers, supervisors en collega's vanuit ondersteunende diensten namen deel aan de bijeenkomsten.

Tijdens de bijeenkomsten streefden wij als onderzoekers twee doelen na: 1) het gesprek zo succesvol mogelijk te faciliteren (hoe voer je een gesprek over racisme, macht en privilege?) en 2) aandacht te hebben voor wat er gebeurt tijdens de uitwisseling (wat zijn de voorwaarden om het te laten slagen?). Bij elke bijeenkomst verdeelden we de onderzoeksrollen: gespreksleider, participerende observant en observerende participant.

Kortgezegd leidde de gespreksleider het gesprek en combineerden de andere twee deelname aan het gesprek met observaties van het gesprek, waarbij de een actiever deelnam en de ander actiever observeerde. Deze verschillende rollen droegen bij aan een gelaagde analyse van het gespreksproces en de dynamiek binnen de groep.

1.3.3. Opzet en evaluatie van de bijeenkomst

Voorafgaand aan de bijeenkomsten stuurden we de aangemelde deelnemers de volgende informatie op met betrekking tot de voorbereiding en de bijeenkomst zelf:

Tabel 2. Activiteiten bijeenkomst

	Activiteit	Beantwoord de volgende vragen	Opdracht opsturen
Vooraf	Bekijk de documentaire 'Ik alleen in de klas' van Karin Junger (67 min) uit 2017 via Ik alleen in de klas - 2Doc.nl	- Wat doen deze ervaringen van de jongeren met jou persoonlijk? - Wat betekenen deze ervaringen voor jouw pedagogisch en didactisch handelen? - Welke tip kan jij collega's meegeven om macht, privilege en racisme bespreekbaar te maken? - Welke reden zie jij om macht, privilege en racisme bespreekbaar te maken in jouw werk?	Stuur de antwoorden (maximaal 1 A4) voor de bijeenkomst in. De inhoud van de opdrachten wordt vertrouwelijk behandeld in de bijeenkomst. Je houdt zelf de regie over wat je deelt met de groep.
	Activiteit 1	Activiteit 2	Activiteit 3
Tijdens de bijeenkomst	We bespreken de begrippen racisme, macht en privilege.	Bespreken van de antwoorden op de vragen en uitwisseling n.a.v. de documentaire.	Vertaalslag maken naar de eigen onderwijspraktijk, oftewel pedagogisch en didactisch handelen.

Tijdens de sessie deelden we een hand-out uit met daarop de uitgangspunten van de methodiek en instructies voor de toepassing ervan in de eigen onderwijspraktijk (appendix A). Na afloop van de bijeenkomst hebben we nog tweemaal contact gezocht met de deelnemers. In de weken na de bijeenkomst hebben we alle deelnemers een vragenlijst (appendix B) gevraagd in te vullen om terug te kijken op hun deelname. 19 van de 31 deelnemers hebben deze vragenlijst beantwoord. Tot slot hebben we na een aantal maanden één-op-één interviews (appendix C) gehouden met 4 deelnemers uit de verschillende sessies om inzicht te krijgen in de door hen ervaren impact en potentie van de methode.

2. Resultaten

2.1 Vignetten

De sessies waarin we de gespreksmethode hebben toegepast verliepen heel verschillend. In onderstaande vignetten op basis van audio-opnamen van de sessies en onze eigen observaties geven we inzicht in de manier waarop de gesprekken zich ontvouwen. We hebben hierin opvallende momenten, (sub)thema's in de uitwisseling en in wat opviel in de groepsdynamiek uitgelicht. De deelnemers zijn geanonimiseerd.

Bijeenkomst 1 en 2: Handelingsverleggen in gesprek over racisme, macht en privilege

Het is donderdagmiddag om 16.00 uur, bijna het einde van een drukke werkdag voor de collega's aan de Hogeschool van Amsterdam. In een klaslokaal op de HvA vormen deelnemers een kring met stoelen. Naast de deur staat een tafel met koffie, thee, water en zoete snacks. Er zijn 13 deelnemers op de sessie afgekomen. Ze kennen elkaar nog niet maar hebben zich elk aangemeld om de sessie bij te wonen in het kader van hun didactische bevoegdheids-traject (Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid).

Fadie, de gespreksleider introduceert zichzelf en zijn collega's, legt uit hoe de sessie is opgebouwd en somt de gespreksregels op om de sociale veiligheid van de sessie gezamenlijk te kunnen bewaken. Sommige deelnemers hebben de film niet volledig bekeken, zoals Martina, die de herkenbare inhoud als triggerend ervaarde. Emma voelt zich te kwetsbaar om haar huiswerkervaringen te delen. Marco daarentegen is tot nieuwe vragen gekomen door het huiswerk.

Fadie geeft de groep vijf minuten om individueel te reflecteren op de film en het huiswerk. Na enige tijd beginnen de deelnemers te vertellen over hun emoties en gedachten bij het kijken van de film, die variëren van geschoktheid en boosheid tot verdriet en confronterende nieuwe inzichten, maar ook gelatenheid. Bij Emma komen er tranen tevoorschijn wanneer ze vertelt over de emoties die de film bij haar oproep. Niet iedereen deelt, een aantal deelnemers blijft stil.

Fadie herinnert hen aan de gespreksregels: "Het is heel belangrijk dat we in dit gesprek vanuit de 'ik'-vorm spreken. Wat betekent het zien van de ervaringen in de film voor jouw pedagogisch/didactisch handelen?"

- "Nou ik ben hier helemaal handelingsverleggen in, dus daarom zit ik hier", antwoordt Sandra. Er klinkt gelach met een toon van opluchting in de ruimte. Sandra legt uit dat ze twijfelt over de manier waarop ze verbinding heeft gezocht met drie van haar studenten in de klas: "Ze [de studenten] hebben allemaal een tintje maar het is niet in me opgekomen daar vragen over te stellen. Ik heb er niet over nagedacht om naar ervaringen vanwege hun huidskleur te vragen. Had ik dat wel moeten doen? Of juist niet?". Richard herkent de vraag. Hij ervaart sterk dat hij er wat mee moet, ervaringen van ongelijkheid in het onderwijs, "maar hoe doe je dat nou, vragen naar de pijnlijke ervaringen van studenten met een tintje?"

"Nú denk ik daarover na, maar ben ik echt nog handelingsverleggen", zegt Sandra.

Deelnemer Natascha zegt op dat moment: "Ik merk dat ik het lastig vind dat hier continu het woord tintje gebruikt wordt, omdat ik dat best een denigrerend benaming vind van mensen van kleur."

Sandra reageert: "Nou dat is niet zo bedoeld."

Natascha: "Maar ik wil het wel even zeggen. Want jij zei het net en toen dacht ik nog, ik laat het gaan", zegt ze tegen Sandra.

Ze draait zich naar Richard, die rechts van haar zit en vervolgt: "Maar nu zeg jij het."

Richard reageert en lijkt geschrokken: "Ik citeer [Sandra]!"

Natascha: "Het maakt niet uit waar het vandaan komt."

Sandra: "En als ik 'tint' zeg, is het dan wel goed?"

Natascha: "Volgens mij hebben we het over 'van kleur'."

Fadie herinnert nogmaals aan de gespreksregels: "Laten we het vooral hebben over onszelf en ons eigen handelen. We praten over eigen studenten en onze eigen praktijk."

Sandra: "Ok, van kleur. Tja, het klopt wel, ik heb daar nog geen vocabulaire bij. Ik ben er nog bleu in."

Natascha: "Bleu. Dat is ook een leuke tint."

Bij die laatste opmerking klinkt er gelach in de groep.

Sam deelt hierop zijn twijfels met de groep en bevraagt of het wel de taak is van een docent om naar dit soort ervaringen te vragen. "Omdat ik in de les gewoon lesgeef", legt hij uit. In de groep verplaatst het gesprek zich naar een uitwisseling van *best practices* en succeservaringen met het bespreekbaar maken van kansenongelijkheid en uitsluiting in de klas. Bij een meerderheid van de deelnemers lijkt de grootste spanning af te nemen.

Maar niet bij allemaal. Richard is tot het einde van de sessie wat stiller. Ook Sandra is na het gesprek over haar woordkeus minder spraakzaam. Ze deelt pas later, in de pauze, een op een met een van de trainers weer persoonlijke ervaringen. Haar lichaamstaal wekt de indruk dat ze wat ongemakkelijker op haar stoel zit.

Omdat het tijdens deze sessie niet lukt om het onderdeel vertaalslag naar de eigen praktijk in de geplande tijd te behandelen, wordt besloten een vervolgsessie te plannen.

Een avond voor de vervolgsessie wordt duidelijk dat een van de deelnemers, en dus een collega van alle betrokkenen, plotseling is overleden. Deze gebeurtenis heeft behalve een grote impact op de collega's en ook een impact op het verloop van de vervolgsessie. Er wordt gerouwd, verwerkt, gedeeld en de agenda's worden aangepast. Voor de sessie betekent het dat er een kleinere groep zit dan hen die aanvankelijk hadden aangegeven mee te willen doen. Ook wordt er eerst tijd wordt genomen om stil te staan bij het nieuws. Twee van de deelnemers zijn samen met de drie trainers in het lokaal aanwezig, twee andere deelnemers zijn vanuit hun thuiswerkplek digitaal aanwezig via een groot scherm.

De vervolgsessie vindt wederom plaats op een donderdagmiddag om 16.00 uur. Fadie opent met een terugblik op de eerste sessie, waarbij de groep hun verworven inzichten bespreekt. Sommigen ervaren een grotere verwarring rondom het thema racisme en uitsluiting in de klas en de rol van docenten daarin, maar dit wordt niet als negatief ervaren. Vragen blijven echter bestaan, met name over de juiste aanpak in het contact met studenten over racisme en privilege. De groep erkent dat er geen eenduidige antwoorden zijn en dat het een voortdurende zoektocht is naar effectieve praktijken. Fadie benadrukt het belang van positionering en moedigt de deelnemers aan om te verkennen wat het betekent om 'in dialoog te gaan met studenten', in plaats van over studenten te praten of studenten zelf het woord te geven.

Aan het einde van deze vervolgsessie delen twee deelnemers dat de gesprekken over macht, racisme en privilege hun denkwijze hebben verrijkt. Een van hen geeft aan nieuwe inzichten te hebben verworven over hoe ze op een gelijkwaardigere manier met haar studenten in gesprek kan gaan: "Ik snap het, ik zit nu in het gesprek." Anderen, inclusief degenen die alleen aan de eerste sessie deelnemen, geven achteraf per e-mail aan dat ze op zoek zijn naar concrete tools. Hoewel de meesten de waarde van de gesprekken met elkaar inzien, benadrukken ze dat er nog veel onbeantwoorde vragen zijn, zowel tijdens de sessie als in hun eigen gedachten en gevoelens.

Bijeenkomst 3: Ongelijkheid in het onderwijs, wat kan de docent doen?

Het is een donderdagmiddag in mei 2023, en in een onderwijsruimte op de Hogeschool van Amsterdam (HvA) komen vier oud-deelnemers van het Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) programma bijeen. Het is 13.00 uur en de tafel bij de ingang is gevuld met koffie, thee, water, koek, chocola en fruit. De groep is klein maar divers, met een supervisor en drie docenten. De sfeer in de groep is al snel ontspannen. Hoewel de deelnemers allemaal afkomstig zijn uit verschillende hoeken van de organisatie, lijken ze zich onmiddellijk op hun gemak te voelen. Om deze sessie te begeleiden zijn er deze middag twee trainers aanwezig, Lieve en Nicole. De trainers besluiten om de volgorde van activiteiten in de sessie om te draaien. In de vorige sessie begonnen ze met een terugblik op de film, waardoor er te weinig tijd overbleef voor andere onderdelen. In deze sessie starten ze daarom met een bespreking van de begrippen racisme, macht en privilege. De aanwezigen verdelen zich hiervoor in drie duo's.

In de plenaire terugkoppeling van de duo-gesprekken krijgt het begrip racisme, zoals geformuleerd in de definitie van W.E.B Du Bois, de aandacht. Nicole leest voor wat er op het scherm staat: "Volgens Du Bois spreken we van racisme wanneer we geloven dat het verschil in huidskleur, haar en botstructuur de reden is dat bepaalde groepen wel slagen

en sommige groepen niet slagen.” Er valt een korte stilte, waarna Paul, een van de deelnemers, vraagt wat Du Bois waarschijnlijk bedoelt met 'slagen'. Livia, een andere deelnemer, benadrukt het belang van gezamenlijk nadenken over wat het inhoudt om te 'gelooven' in de verschillen zoals Du Bois ze noemt, en werpt de vraag op hoe dit geloof er vandaag de dag uitziet. Samen bespreekt de groep wat het betekent dat deze auteur in een andere tijd over dit onderwerp schreef: “dit is van ongeveer dan 100 jaar geleden toch?” De vraag rijst of zijn definitie van racisme daarmee minder relevant is geworden.

Vervolgens is het tijd om de film te bespreken. Wanneer de trainers dit aankondigen, blijkt dat de deelnemers de film niet hebben gezien en evenmin de huiswerkopdrachten hebben voorbereid. Dit is te verklaren door een verandering in het aanmeldproces op de organisatiewebsite waardoor de deelnemers het voorbereidingswerk niet hebben ontvangen. In overleg met de deelnemers besluiten de trainers een fragment van de film af te spelen en samen te bekijken.

In het daaropvolgende gesprek delen de deelnemers hun eigen ervaringen vanuit hun rol als onderwijsprofessional. Wat opvalt tijdens dit gesprek is de nadruk op het erkennen en waarderen van elkaars ervaringen, en het spreken vanuit een persoonlijk perspectief. De deelnemers houden zich moeiteloos aan de gespreksregels, zonder dat ze daar expliciet aan herinnerd hoeven te worden. Er wordt gelachen tijdens het gesprek, veelal naar elkaar. Maar soms ook om de absurditeit van ervaringen die deelnemers delen tijdens het gesprek. Het generatieverschil wordt duidelijk in hun taal en de gestelde vragen, met Rolf die soms andere perspectieven inbrengt dan de anderen. Rolf, op pensioenleeftijd en werkzaam als supervisor in het onderwijs, deelt hoe hij omgaat met wat hij nog niet weet of heeft geleerd in zijn vak: “Ik zeg expliciet tegen mijn supervisor: vertel mij maar waar ik de mist inga... Dan ben ik nu eenmaal de oude witte man... Ik zie het als mijn verantwoordelijkheid, als onderdeel van de meerderheidsgroep.” Terwijl Rolf zijn verhaal vervolgt en zijn eigen imperfecties met betrekking tot dit onderwerp benoemt, reageren twee andere deelnemers tegenover hem, jonge docenten van kleur, op een manier die laat zien dat er ruimte is voor Rolfs verhaal, zowel in hun lichaamstaal als gezichtsuitdrukking.

Livia, zit naast Rolf en is net als de twee jonge docenten van kleur ruim dertig jaar jonger dan Rolf. Wanneer hij is uitgesproken zegt ze: “Ik vind het echt belangrijk om een lerende houding te hebben in mijn contact met studenten. Er is zoveel wat ik niet mee krijg vanuit mijn privilege. Maar hoe zorg je als docent dat dit onderwerp niet enkel bij studenten blijft liggen? Met die vraag gaat de groep in de minuten erna op verkenning. De deelnemers waarderen elkaars bijdragen en verkennen samen de neveneffecten van inclusiewerk in hun eigen werkomgeving. Ze stellen zichzelf de uitdaging om impact te maken en ervoor te zorgen dat het niet beperkt blijft tot studenten, maar de hele organisatie doordringt. De uitdagingen bij het aansnijden van dit onderwerp, voor studenten, maar ook collega's, en dan vooral in een ontspannen collegiale sfeer: “Ik ben ook gewoon moe,” deelt Benito, “Het is niet aan mij om elke keer om een ander te corrigeren, want het is een vermoeiende discussie en ik wil het ook gezellig hebben met mijn collega's. En op een gegeven moment voel je je lamgeslagen. Het systeem werkt al in mijn nadeel en dan moet ik ook nog de politieagent gaan spelen”. De groep erkent de vermoeidheid die kan optreden wanneer je constant moet wijzen op ongelijkheid en vraagt zich samen af: wat doe met collega's die niet willen? Hoe zorg je voor als organisatie voor doorwerking en maak je echt impact op de kansengelijkheid van studenten? Ze concluderen dat institutioneel racisme veelal impliciet is en is lastiger te bevechten is dan expliciet racisme.

Bijeenkomst 4: De draaglast van diversiteitswerk

Het is 13.00 uur op de donderdagmiddag. Omdat deze sessie onder lunchtijd valt hebben de onderzoekers een HvA-lunch verzorgd voor de deelnemers. Bij binnenkomst, en later

tijdens de sessie pakken deelnemers geregeld een broodje. De lunch functioneert als een opmerkelijke ijsbreker. Het aanbieden van de lunch bij kennismaking, het met elkaar uitwisselen over de smaakvarianties en het geknoei met de rijk belegde broodjes helpen de sfeer in het klaslokaal opwarmen. Dat de deelnemers elkaar al regelmatig hebben ontmoet en gesproken draagt hier ook aan bij. De sessie is ingebed in een antiracistische leergang binnen de HvA en de groep heeft op het moment van de bijeenkomst al meerdere sessies achter de rug rondom het thema diversiteit en antiracisme. De groep bestaat uit 11 deelnemers, variërend van docenten tot HR-medewerkers van uiteenlopende faculteiten en afdelingen binnen de organisatie. Een aantal deelnemers heeft huiswerk ingezonden en het merendeel van de deelnemers heeft de film voorafgaand bekeken.

Na de kennismaking en introductie onder leiding van Fadie, wordt de deelnemers gevraagd om in kleinere groepen de begrippen racisme, macht en privilege te verkennen. In twee- of drietallen interpreteren verschillende definities van elk begrip en denken daarbij na over welke acties en gedragingen ermee gepaard gaan. De daaropvolgende plenaire discussie over de definities loopt over in een bespreking van de film. De film heeft volgens de deelnemers de impact van diversiteitskwesties op individuele loopbanen indringend in beeld gebracht. In het gesprek rondom de film geven deelnemers aan de begrippen racisme, macht en privilege, en de uitdaging om ze te vertalen naar concrete acties, complex te vinden. Hierbij wordt duidelijk dat structurele uitsluiting in het onderwijs onderdeel is van een lopende conversatie onder de deelnemers, want in het gesprek wordt voortgeborduurd op de eerder lessen uit de leergang. Onder de deelnemers heerst een sfeer van onderlinge vertrouwdeheid, reeds opgebouwd in deze gezamenlijke zoektocht.

De deelnemers brengen tijdens het gesprek de eigen ervaring, handelwijzen en knelpunten op de werkvloer in verband met organisatie-brede vraagstukken van inclusie. Wat daarin opvalt is dat deze groep hun interesse en betrokkenheid bij het onderwerp expliciet verbinden aan hun taakopvatting als onderwijsprofessional. Uiteenlopende ervaringen van deelnemers met het op de agenda zetten en houden van diversiteitswerk binnen de HvA is een centraal thema in het gesprek. Deelnemers bespreken de weerstand en twijfel die ze zien bij hun collega's, zowel bij HR als onderwijskundigen en docenten:

"Ik maak me zorgen. Op basis van wat ik weet uit praktijk, uit eigen ervaring... tja, de weerstand die ik om me heen zie...", zegt iemand. Meerdere deelnemers herkennen de ervaring van bezorgdheid onder hun collega's over het 'juiste moment' om dit onderwerp aan te kaarten en de vrees voor het voeren van uitdagende gesprekken over diversiteit en inclusie: "...Als je het verkeerde moment kiest kan het fout gaan".

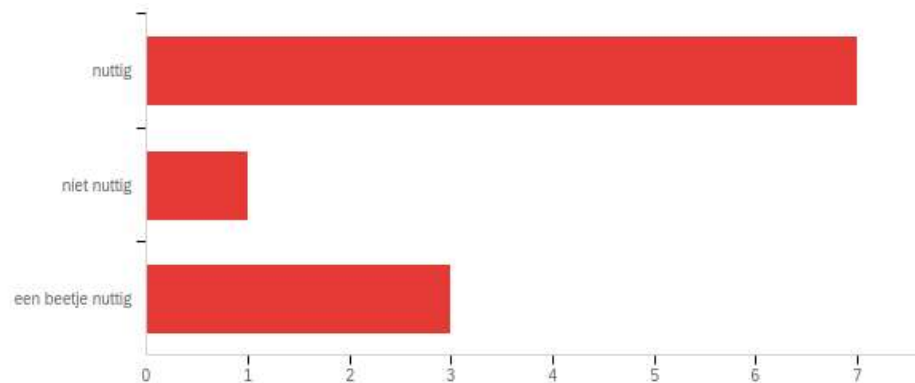
In deze sessie voerde een gedeelte urgentie wat betreft de vertaling van inzichten rondom racisme en andere vormen van uitsluiting en ongelijkheid naar acties binnen hun eigen klaslokaal en op de eigen werkvloer. In het gesprek lag de nadruk op de uitvoering van diversiteitswerk binnen de HvA en welke knelpunten deelnemers daarbij ervaren. Zij vroegen zich af hoe het diversiteit- en inclusienetwerk binnen de HvA een breder draagvlak en een diepere laag kan krijgen. De expliciete bespreking van de film was daardoor relatief kort. Bij de afronding zei een deelnemer daar graag meer tijd aan te willen besteden.

2.2 Feedback deelnemers

Uit feedback die deelnemers ons per e-mail stuurden na de sessie, werd duidelijk dat dezelfde bijeenkomst heel uiteenlopend is beleefd. De een had zich ongemakkelijk en zelfs "onveilig!" gevoeld, waar een ander het als "prettig en veilig" had ervaren. Meerdere deelnemers gaven aan in verwarring te zijn gebracht door de uitwisseling en er nog over na te denken. Waar de ene deelnemer aangaf meer (houvast) verwacht te hebben van de methode van de bijeenkomst en de vertaalslag naar de praktijk onderbelicht vond, gaf de

ander aan geïnspireerd te zijn geweest en direct erna in de eigen lessen een open gesprek over kansengelijkheid te hebben gevoerd. Weer een ander schreef: “de workshop had een onderwerp waar ik mij eigenlijk niet zo bewust van was. Dus alleen voor de bewustwording is het al zeer nuttig en zinnig geweest.”. Dezelfde deelnemer gaf echter ook aan dat de behoefte aan meer doordenken over de eigen onderwijspraktijk nog niet vervuld was. In de vragenlijst die wij alle deelnemers na afloop van alle bijeenkomsten hebben gestuurd gaven 10 personen aan de sessie nuttig of een beetje nuttig te hebben gevonden, en een persoon niet nuttig:

Tabel 3. Als je op dit moment aan de sessie terugdenkt, vond je de sessie dan:



Antwoorden op de vraag wat ze ervan hadden meegenomen naar hun eigen praktijk varieerden van “niets” tot “nog bewuster van het ‘niet weten’” en “bespreekbaar maken van deze onderwerpen”. Twee derde van de respondenten gaf aan nieuwe inzichten te hebben opgedaan, een derde gaf aan van niet. Al met al kregen we van de professionals die ons van feedback hebben voorzien de indruk dat de film en het groepsgebesprek hun bewustzijn rond het thema heeft verruimd en hen heeft aangezet tot nadenken, maar dat de doorwerking naar de praktijk bij de meesten (nog) onvoldoende was.

Drie maanden later hebben we met vier deelnemers (op basis van zelfselectie, n.a.v. een oproep aan alle deelnemers) een-op-een nagesprekken gevoerd over de door hen ervaren impact en potentie van de methodiek. We stelden daarbij twee vragen en kregen de volgende antwoorden terug:

- Hoe kijk je nu terug op de sessie?

Deelnemer A: “Ik vond het echt heel fijn en heb er heel veel aan gehad. Het riep bij mij ook allerlei vragen op over waar ik mee worstel. En ik zag dat iedereen die deelnam hun eigen worsteling meenam in het gesprek. De vraag waar ik nu mee bezig ben is: hoe kan ik er voor zorgen dat inclusiviteit breder en vanzelfsprekender wordt in het werk dat ik doe? Vaak gaat het in D&I gesprekken over gelijkheid, maar niemand is gelijk, we zijn allemaal zo verschillend. Het zou eigenlijk moeten gaan over *equity* in plaats van *equality*. We zouden moeten kijken naar de vraag: Wat hebben mensen nodig?”

Deelnemer B: “Er is veel gebeurd sinds laatste sessie, we hebben tools gekregen om het gesprek met collega’s te gaan voeren. Een meerwaarde zat ook in dat het gesprek werd gevoerd met collega’s. Daarna heb ik ook een D&I workshop gevolgd, dat maakte veel los. Collega’s ervaren gebrek aan sociale veiligheid, dat merk ik. Er moet meer D&I in het curriculum van de opleiding, dat werd uitgesproken vanuit het management en roept verschillende uitdagingen op. Collega’s gaan namelijk heel verschillend om met studenten en hun diversiteit. De vraag waar ik nu mee speel is: hoe kunnen wij studenten faciliteren en zorgen wij dat ze worden gezien?”

Deelnemer C: “Wat het voor mij heeft gedaan, met name het kijken naar de documentaire, is dat ik nog beter gevoel kreeg bij verhalen die ik al kende. Ik kreeg gezichten bij de verhalen. Dat maakte mij emotioneel bewuster. Dan komt het dichterbij. Het gesprek erover heeft mijzelf niet zoveel opgeleverd. Het heeft me wel laten zien hoe groot verschil er is in bewustzijn van mensen en dat helpt mij wel in mijn functie. Het overlijden van [collega die ook had deelgenomen aan de bijeenkomst] overschaduwde de ervaring van toen ook wel.”

Deelnemer D: “Ik herinner me het gesprek verder niet echt meer – met wie was het ook alweer? Oh ja, ik weet nog wel dat we die film samen hebben gekeken – maar welk gevoel daar toen bij zat, dat weet ik niet meer.”

- Wat denk jij dat een eenmalig gesprek kan opleveren?

Deelnemer A: “Het kan zelfreflectie opleveren, mensen gaan echt naar zichzelf kijken. Dat kan ook via de verhalen van anderen mensen. Door samen praten over dit thema ontstaat de herkenning [anderen ervaren dit ook, en waarom denk ik eigenlijk zoals ik denk?]. Daarbij benadruk ik het belang van de gespreksvoering. De film of het fragment dat wordt ingezet fungeert dan als een trigger, het is input voor het gesprek en het helpt het gesprek faciliteren, maar het is niet de aanleiding tot de zelfreflectie, die komt echt aan de hand van het gesprek.”

Deelnemer B: “De inhoudelijke afbakening van racisme, macht en privilege helpt om focus te krijgen op thematiek rondom gelijke kansen in het onderwijs. De gespreksvorm was vergelijkbaar met intervisie, waardoor je echt kon afstemmen met elkaar. We leerde nieuwe collega's leren kennen en we deden aan netwerkverbreding. Een tip of suggestie die ik nog heb is om gebruik te maken van een vraagbank. Een andere suggestie is het opstellen van een meerjarig lessenplan bijvoorbeeld, voor verschillende leerjaren.”

Deelnemer C: “Ik geloof dat dit soort gesprekken inderdaad de potentie heeft een leerproces in gang te zetten of verder te brengen. En ruimte te maken... Het had kunnen helpen als we scheiding maken tussen gesprek voeren en de methodiek zelf uitvoeren. Het is ook een gevaar om mensen het maar te laten uitproberen. Ik vraag me af of mensen dit puur door de ervaring op te doen zelf kunnen. Je moet het toch zorgvuldig begeleiden, en mensen bewustmaken van het belang van echt grote sensitiviteit, de rol van de gespreksleider is belangrijk. Wat mooi was van de documentaire: de verhalen van mensen van kleur. Maar verhalen over bijvoorbeeld functiebeperkingen zijn ook nodig. De keuze voor deze documentaire is ook bevestiging van dat dit het ergste is of in elk geval heel erg. In vergelijking tot andere dingen. Het is belangrijk om te beseffen dat je met de invulling van zo een sessie ook een standpunt inneemt in deze debatten, dat het niet neutraal is.”

Deelnemer D: “Wat nodig is, is bewustwording. Veel mensen hebben toch blinde vlekken. ‘Ik ben niet racistisch want ik heb een donkere man.’ Mensen willen soms niet mee met een uitleg. Een video kan dan anders raken. Films en dergelijke hebben de potentie om boodschap anders te laten landen. Ervaringen delen. Veiligheid creëren en waarborgen. Intervisie organiseren. In [specifiek D&I programma] wel. Daar wordt het expliciet gefaciliteerd. Maar op de faculteit [waar ik dagelijks werk] helemaal niet.”

De nagesprekken vormen geen representatieve steekproef van de ervaringen van de deelnemers, maar ze tonen aan de gespreksmethode verbeterd kan worden maar in principe kansrijk is. Deze feedback laat zien dat er een groep onderwijsprofessionals is die in een actieve zoektocht verwickeld zijn naar manieren om meer inclusief onderwijs te realiseren. In die zoektocht kan de gelegenheid tot het voeren van een groepsgesprek met collega's een betekenisvolle functie hebben.

2.3 Invloedrijke elementen

De verschillen in het verloop en de inhoud van de sessies geven aan dat diverse elementen invloed hebben op de manier waarop de gesprekken vorm krijgen. Deze elementen komen voort uit de werkvormen en het thema, maar ook uit de fysieke omgeving waarin het gesprek plaatsvindt, de kenmerken van de groep en van individuele deelnemers, de werving en informatievoorziening vooraf, het moment van de dag en de dynamiek van het leven buiten het werk. De feedback van de deelnemers laat ook zien dat de actuele maatschappelijke context, publieke debatten en organisatiecultuur van invloed zijn. Deze factoren geven op de achtergrond vorm aan het landschap waarin het de gespreksvoering plaatsvindt. In dit onderzoek hebben we gefocust op invloedrijke elementen van de gespreksmethode zelf.

Met betrekking tot de werkvormen en het thema kwamen de volgende elementen naar voren:

- Mate waarin deelnemers de voorbereidende opdrachten (film kijken, vragen beantwoorden) voltooien bepaalt mede de gemeenschappelijke informatiebasis tijdens de bijeenkomst.
- Gezamenlijk definities bespreken voorafgaand aan het groepsgesprek over de film biedt een noodzakelijk opstapje in het gesprek (inhoudelijke houvast en opbouw in het contact in de groep).
- De uitwisseling kan bij deelnemers spanning en ongemak oproepen, bijvoorbeeld doordat de ene deelnemer iets 'beter denken te weten' dat de andere.

Los van het format en thema werden volgens ons de belangrijkste verschillen in de manier waarop de bijeenkomsten verliepen veroorzaakt door:

- Aantal deelnemers: in een grotere groep zijn voor alle deelnemers meer onderlinge relaties te managen dan in een kleinere groep en is de beschikbare spreektijd per deelnemer lager.
- Onderlinge verhoudingen tussen deelnemers: de mate van onderlinge bekendheid en al dan niet reeds opgebouwd vertrouwen bepalen mede waar het gesprek kan beginnen en in welk tempo en richting het zich kan ontwikkelen.
- Relatie van deelnemers tot het gespreksonderwerp: de mate en aard van voorkennis en de mate waarin de deelnemers leerdoelen delen maakt bepalen mede waar het gesprek kan beginnen en in welk tempo en richting het zich kan ontwikkelen.
- Tijdstip van de dag waarop de sessie plaatsvond: aan het begin, einde of juist middenin een werkdag is de concentratie en energie van deelnemers verschillende van kwaliteit.
- Inrichting van de zaal, inclusief de aanwezigheid van eten en drinken: zaken als lichtniveau, kleurstelling, comfort van het meubilair, maar ook de gelegenheid om een drankje of broodje te pakken bepalen mede de bereidheid tot en manier van uitwisseling.

- Communicatie vooraf: gewekte verwachtingen op basis van de wervingstekst bepalen mede de starthouding en ervaren meerwaarde van de bijeenkomst bij de deelnemers.
- Wijze van aanmelding: aanmelding via een secretariaat van de eigen opleiding of afdeling kan laagdrempelig zijn, maar ook ruis veroorzaken in de communicatie tussen organisatoren en deelnemers (en gevoelige huiswerkopdrachten zouden niet door anderen dan de gespreksleiders moeten worden vergaard).

3. Conclusies

Hoe voer je een eerste gesprek met collega's over onderwerpen als racisme, macht en privilege? En wat kan dat opleveren? Uit dit actieonderzoek werd duidelijk dat een dergelijk gesprek op verschillende manieren kan plaatsvinden en door deelnemers op diverse manieren kan worden ervaren. De sessies met onderwijsprofessionals van de HvA tonen aan dat er behoefte en bereidheid is om deze gesprekken te voeren en te vervolgen. Dat zijn hoopgevende zaken: Er lijkt vruchtbare aarde te zijn voor inspanningen om professionele bewustwording van en gespreksvoering over racisme (of andere uitsluiting) in het hoger onderwijs te bevorderen. Tegelijkertijd werd ook duidelijk dat een eerste gesprek wel bewustzijnsvergroting en inspiratie kan genereren, maar niet op hetzelfde moment een vertaalslag naar de praktijk oplevert. Nog afgezien van tijdmanagement is het wellicht ook niet goed mogelijk om tegelijkertijd in een proces van uitwisseling te zijn en erop te reflecteren. Binnen de sessie schakelen van interactie over een spannend thema als racisme naar het functioneel maken van die ervaring voor een andere setting is niet reëel.

Tegenover de handelingssverlegenheid die sommige deelnemers beschrijven staat bij andere deelnemers het ervaren van self-efficacy centraal in hun terugblik, een vertrouwen in eigen kunnen in combinatie met de vaardigheden om dat vertrouwen waar te maken. De uiteenlopende ervaringen van deelnemers, van verwarring tot nieuwe inzichten, benadrukken de complexiteit van het thema en de aanwezigheid van invloedrijke elementen op het proces van de bijeenkomst. Ondanks initiële handelingsverlegenheid en ongemak, is er een zeker profijt van de dialoog over racisme, macht en privilege: we kunnen tenminste stellen dat een gezamenlijk gesprek over racisme en andere vormen van uitsluiting een voorwaarde is voor de aanpak ervan.

In de aanpak van racisme (of andere structurele uitsluiting) in een professionele organisatie is altijd meer nodig dan een enkel groepsgesprek (De Jong et al., 2021). Toch heeft een groepsgesprek de potentie om een goed begin te zijn: Het kan bij individuele professionals een denkproces in gang zetten, en zelfs aanzetten tot toepassing in de eigen praktijk. Het kan professionals die reeds actief zijn op het thema bij elkaar brengen en bevestigen in hun missie. Daarnaast kan het professionals gelegenheid bieden voor verdieping en wederzijdse ondersteuning in diversiteitswerk. Bij de organisatie en uitvoering van een dergelijk gesprek hebben zaken als de samenstelling van de groep, het moment en kader van de bijeenkomst en de ontstane verwachtingen naar aanleiding van de communicatie vooraf belangrijke invloed op de impact van de sessie. Maar ook de wijze van uitvoering van de gespreksmethode en de stijl van de gespreksleider is van invloed.

Samenvattend kunnen we concluderen dat een groepsgesprek tussen onderwijsprofessionals in het hoger onderwijs over racisme, macht en privilege een waardevolle interventie biedt met het potentieel om kansenongelijkheid te bestrijden. Daarbij beïnvloeden verschillende factoren de effectiviteit van deze interventie, zoals de gedeelde informatiebasis, de sfeer van vertrouwen en de effecten van gespreksregels en de gespreksleider. Het is evident dat verdere ontwikkeling en verfijning van deze methode noodzakelijk zijn. Hiertoe zijn verschillende stappen te overwegen.

- 1) *Ga onderzoekend te werk: Zet enerzijds in op doorlopende experimenten door D&I-geïnteresseerde docenten en anderzijds op toetsing van de werking van de gespreksmethode met gerichte impactmetingen en monitoring. Dit kan tegelijkertijd.*
- 2) *Ontwerp een vervolgvorsie van de methode die past binnen de eigen onderwijscontext (bv. qua taalgebruik, gekozen fragmenten e.d.). Bouw hierbij voort op het inzicht dat de vestiging van common ground het beste voorafgaat aan 'open' uitwisseling over het thema en de bespreking van persoonlijke ervaringen.*
- 3) *Breid het format van de bijeenkomst uit met een specifiek didactisch plan voor de praktische toepassing van opgedane inzichten in de dagelijkse onderwijspraktijk van deelnemers. Overdenk en expliciteer de aanpak van deze vertaalslag.*
- 4) *Zet een train-de-trainer module in. Hiermee kunnen onderwijsprofessionals zelf als gespreksleiders fungeren, wat de duurzaamheid en verspreiding van de methode ten goede komt.*
- 5) *Ondersteun onderwijsprofessionals in het beter begrijpen van de relatie tussen pedagogisch en didactisch handelen en de ervaringen van studenten met macht, racisme en privilege binnen het hoger onderwijs. Dit kan door middel van (middelen voor) structurele bijscholing, door basiskennis over en professionele visie op dit thema op te nemen in de HR-cyclus, maar bijvoorbeeld ook door het thema te agenderen in teamvergaderingen.*

Al met al lijkt het zeer de moeite waard om in te zetten op methodische groepsgesprekken over racisme, macht en privilege. Gezamenlijk praten over concrete ervaringen van in- en uitsluiting is een goed en noodzakelijk begin in de aanpak ervan – niet meer en niet minder.

Literatuurlijst

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co Barretti, M. A. (2007). Teachers and field instructors as student role models: A neglected dimension in social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3-4), 215-239.

Biesta, Gert. 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education Research, Development and Policy* vol. 50 (1), 75-87.

Biesta, Gert. 2020. "Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited." *Educational Theory* vol. 70 (1), 89-104.

Boogaard, M., Conijn, J. (2022). *Kennisbehoeften toegankelijkheid hoger onderwijs. Een inventarisatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1087)

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press, Oxford.

Cairo, A. (2021). *Holding space: a storytelling approach to trampling diversity and inclusion*. Aminata Cairo Consultancy, Amsterdam.

Çinar, I., Bonnema, J., Buurman-Kutsal, S. (2023). Discriminatie en Supervisie: een pleidooi voor herkenning en erkenning. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*. Vol 2, 32-49.

Dibbets, A. & Verbeek S. (2022). *Gelijk recht doen – deelrapport onderwijs bij het parlementaire onderzoek naar de mogelijkheden van de wetgever om discriminatie tegen te gaan*. Eerste Kamer der Staten Generaal, juni 2022.

Diepen, van, M. en Elffers, L. (2021). Meten van studentbetrokkenheid in het hbo. Amsterdam: Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad, Hogeschool van Amsterdam.

Elffers, L., van Diepen, M., Veraa, F., & Vervoort, M. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Beroepsonderwijs.

Essanhaji, Z., & van den Brink, M. (2022). Naar het inclusiever (her) maken van het hoger onderwijs: een review naar ongelijkheidspraktijken. *Tijdschrift Sociologie*, 2, 173-212.

Essed, P., & Hoving, I. (Eds.). (2014). *Dutch Racism* (Vol. 27). Rodopi.

Essed, P., & Carberry, K. (2020). In the name of our humanity: Challenging academic racism and its effects on the emotional wellbeing of women of colour professors. In *The international handbook of black community mental health* (pp. 61-81). Emerald Publishing Limited.

Essed, P. (2020). Racismekennis. Uitgeverij van Gennep, Meppel.

Guadeloupe, Francio. (2013). The Netherlands, a Caribbean Island: an Autoethnographic Account. *Agathos: an International Review of the Humanities and Social Sciences* 1. 83-98

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.

Kennedy, B. L., Habraken, M., & Melfor, S. N. (2023). Assaults on belonging: how Dutch youth without 'blue eyes, cheese, and clogs' experience everyday racism in educational contexts. *Race Ethnicity and Education*, 26(5), 642-662.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Logtenberg, A., de Bruijn, P., Epping, T., Goijens, G., & Savenije, G. (2020). Objecten in perspectief: vragen in het museum als opening voor het bespreken van gevoelige onderwerpen in de geschiedenisles. *Dimensies: tijdschrift voor didactiek van de mens-en maatschappijvakken*, 1, 4-23.

Meerman, M., de Jong, M., & Wolff, R. (2018). Studiesucces en etnische diversiteit. In F. Glastra, & D. van Middelkoop (Eds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs: van rendement naar maatschappelijke relevantie* (pp. 89-139). Eburon.

Mesman J. (2021), Attachment theory's university claims: asking different questions. In: Thompson R.A., Simpson J.A. & Berlin L.J. (Eds.) *Attachment: the fundamental questions*. New York: Guilford Press. 245-251.

Moorman, M., Groot Wassink, R., van Dantzig, R. (mei 2022). *Amsterdams Akkoord*. Gemeente Amsterdam. Geraadpleegd op 25 september 2023, van <https://www.amsterdam.nl/nieuws/coalitieakkoord/>

Muftugil-Yalcin, S., Brodsky, N. W., Sloodman, M., Das, A., & Ramdas, S. (2023). Managing "Hot Moments" in Diverse Classrooms for Inclusive and Equitable Campuses. *Education Sciences*, 13(8), 777.

Nieto, S. (2004). Racism, discrimination, and expectations of students' achievement. *Educational foundations: An anthology of critical readings*, 44-63.

Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development*, 21(3), 293-317.

Scholl, A., de Wit, F., Ellemers, N., Fetterman, A. K., Sassenberg, K., & Scheepers, D. (2018). The burden of power: Construing power as responsibility (rather than as opportunity) alters threat-challenge responses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(7), 1024-1038.

Soeterik, I. M., Hanna, F., & Öztemir, T. (2023). Learning about racism: A week-by-week qualitative exploration of two Dutch primary student teachers' emotional responses during a Critical Race Theory based course. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101282.

van den Brink, M., & Çelik, S. (2023). We zijn er nog niet. *Beleid en Maatschappij*, 14(2), 108.

van Middelkoop, D., & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit*. Hogeschool van Amsterdam.

Vereniging Hogescholen. Position paper 'Samen werken aan inclusieve hogescholen met oog voor diversiteit' (mei 2022)

<https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/vereniging-hogescholen/artikelen/position-papers-vh-2022>

Wekker, G. (2016). *White innocence: Paradoxes of colonialism and race*. Duke University Press.

Referenties

- Cabrera, N. L. (2017). White immunity: Working through the pedagogical pitfalls of privilege. *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity*, 3(1), 74–86.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory* (Vol. 2). Sage.
- Franklin, A. J., Boyd-Franklin, N., & Kelly, S. (2006). Racism and invisibility: Race-related stress, emotional abuse and psychological trauma for people of color. *Journal of Emotional Abuse*, 6(2-3), 9-30.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (2002). *The relationship cure: A 5 step guide to strengthening your marriage, family, and friendships*. Harmony.
- Gottman, J. M., & Silver, N. (2015). The seven principles for making marriage work. Harmony.
- Harlin, R., Murray, R., & Shea, M. (2007). Broadening teachers' views of diversity through multicultural book discussions. *Childhood Education*, 83(5), 299-303.
- Smith, H. J. (2014). Emotional responses to documentary viewing and the potential for transformative teaching. *Teaching Education*, 25(2), 217-238.
- Soeterik, I., Hanna, F., & Öztemir, T (2019): *Expliciete scholing rondom racisme pp. 29 – 32, zorg primair*.

Appendix B: Vragenlijst deelnemers

Een groepsgebesprek voeren over macht, privilege en racisme, hoe doe je dat?

- Hoe kijk je op de sessie terug? Beschrijf je ervaring in maximaal 5 steekwoorden.
- Als je op dit moment aan de sessie terugdenkt, vond je de sessie dan nuttig/ een beetje nuttig/niet nuttig?
- Wat vond je een pluspunt in de sessie?
- Wat vond je een minpunt in de sessie?
- Wat heb je na afloop van de sessie meegenomen naar je dagelijkse praktijk?
- Zijn er aspecten van je werk waar je sinds de sessie meer op bent gaan letten?
- Heeft de sessie je ergens (nieuw) inzicht in gegeven? Ja, namelijk/ Nee
- Wat zou je nog willen leren over macht, racisme en privilege in het onderwijs?
- Heb je bij de sessie ideeën opgedaan voor je eigen onderwijspraktijk? Ja, namelijk/ Nee
- Heb je naar aanleiding van de sessie aanpassingen gedaan in je eigen onderwijspraktijk? Ja, namelijk/ Nee
- Zou je meer van dit soort bijeenkomsten willen bijwonen? Ja/ Nee/ Misschien, licht toe
- Heb je er bezwaar tegen als we je in het najaar bellen met enkele vervolgvragen? Ja/ Nee

Appendix C: 1-op-1 evaluatiegesprek

- *Hoe kijk je nu terug op de sessie?*
- *Wat denk jij dat een eenmalig gesprek kan opleveren?*

Hoofdstuk 4: De universiteit op een kruispunt van ongelijkheid

Zakia Essanhaji, afdeling sociologie, Vrije Universiteit Amsterdam.

Seda Yalcin-Müftügil, afdeling organisatiewetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam.

Inleiding

Universiteiten worden van oudsher gezien als meritocratische organisaties waarin individuen kunnen excelleren ongeacht hun gender, etniciteit, klasse, seksualiteit of gezondheid (Deem, 2009). Al decennialang toont wereldwijd onderzoek echter consequent aan dat universiteiten bij uitstek ongelijkheid reproduceren en in stand houden (Wekker, 2009; Ghorashi, 2011; Ahmed, 2012; Bhopal, Brown & Jackson, 2016; Zambrana et al., 2016; Arday & Mirza, 2018; Withaecx, 2019). Ook op de Amsterdamse universiteiten blijkt dit het geval te zijn (Nimako, 2012; Wekker et al., 2016; Leyerzapf & Amba, 2017; Anselma et al., 2023). Dergelijke ongelijkheid wordt steeds vaker statistisch zichtbaar gemaakt om het bestaan van het lekkende pijplijn fenomeen (LNVH, 2022) wat duidt op een toenemende ondervertegenwoordiging van vrouwen en personen van kleur in de hogere academische rangen, aan te tonen (Blickenstaff, 2005). In lijn met de meritocratische logica van universiteiten wordt deze ongelijkheid veelal verklaard vanuit een vermeend gebrek aan individuele kwaliteiten en eigenschappen van specifieke groepen. Mede daarom zijn inspanningen om ongelijkheid tegen te gaan nog vaak gericht op het 'fixen' van specifieke ondervertegenwoordigde groepen. Deze individualistische focus op een verklaring van ongelijkheid is bekritiseerd voor het (re)produceren van deficiëntie-denken ten aanzien van onder andere vrouwen en mensen van kleur. Daarom zijn er verschillende perspectieven en theorieën ontwikkeld om ongelijkheid te onderzoeken en te verklaren vanuit organisatorische en institutionele praktijken, zoals het Mattheus-effect (Merton, 1968), het Mathilda-effect (Rossiter, 1993), het glazen plafond (Morley, 1994), het cultureel klonen (Essed, 2005) en micro-politieke tactieken om de norm te reproduceren tijdens werving- en selectiepraktijken (Van den Brink & Benschop, 2012; Herschberg, Benschop & Van den Brink, 2018). Daarbij wijzen onderzoekers ook dat zelfs diversiteits- en gelijkheidspraktijken kunnen fungeren als een rookgordijn voor gelijkheid (Bourabain & Verhaeghe, 2021) waarbij het slechts een "gelukkigere" continuering is van deficiëntie-denken (Essanhaji & Van Reekum, 2022).

Dit onderzoek tracht te begrijpen **hoe institutionele ongelijkheidspraktijken** cumulatieve (etnische en gender) ongelijkheden produceren in de loopbanen van academici van kleur (Janssens & Steyeart, 2019). Het doel is inzicht te krijgen in **de mechanismen** die ongelijkheid bevorderen of kunnen tegengaan in verschillende fasen van academische loopbanen. Voor het onderzoek zijn 15 huidige en voormalige medewerkers van de Vrije Universiteit Amsterdam (VU) en de Universiteit van Amsterdam (UvA) geïnterviewd. De medewerkers waren zowel beginnende academici (PhD and postdocs) als senior academici (assistant en associate professors), zodat we de ervaringen van ongelijkheden tussen degenen die beginnend waren als degenen die al

verder gevorderd waren in hun carrière met elkaar konden vergelijken. We spraken met hen over ongelijkheden die zich voordoen bij het verkrijgen van een institutionele positie, in het academische klimaat (interacties met collega's, meetings, onderwijs), materiële en affectieve vormen van ongelijkheid (extra servicewerk, meer onderwijstaken, diversiteitswerk, salarisverschillen, contractverschillen), de impact van ongelijkheid op andere leefgebieden (woningmarkt, zorg, rechtssysteem) en de rol van diversiteitsbeleid in het mogelijk tegengaan van ongelijkheid. We analyseerden de interviews op terugkerende ongelijkheidspraktijken, zoals aanstellings-, promotie-, netwerk- en diversiteitspraktijken, en de wijze waarop ongelijkheid zich gelijktijdig of door de tijd heen ontwikkelde binnen en buiten de universiteit.

Cumulatie van ongelijkheid in en door de ivoren toren

Ons onderzoek toont dat academici van kleur verschillende ongelijkheden ervaren in hun academische carrières. De oorzaken van deze ongelijkheden zijn in sommige gevallen makkelijker te ontvouwen dan in andere gevallen afhankelijk van of de ongelijkheid het gevolg is van **één specifieke factor dan wel ongelijkheidspraktijk** of van een **combinatie van factoren dan wel ongelijkheidspraktijken** die met elkaar interacteren. Ongelijkheid kan zich zowel diachroon (in de loop van de tijd) als synchroon (gelijktijdig) manifesteren en accumuleren en kan zich uitstrekken naar andere leefgebieden buiten de academische arena. Daarbij vinden we belangrijke verschillen in de ervaringen van ongelijkheid van Nederlandse en internationale academici van kleur die voortkomen uit een **verschil in startpositie in termen van verblijfstatus, Nederlandse taalbeheersing, en bekendheid met de Nederlandse (academische) cultuur**. Zo ervaren internationale academici van kleur ongelijkheid als gevolg van het onvoldoende of niet faciliteren van internationaal verschil, terwijl Nederlandse academici van kleur juist steeds ervaren hoe ze op achterstand gesteld werden door ongeschreven regels alsook de steeds veranderende criteria voor inclusie. Op enkele momenten vallen ongelijkheden juist samen vanwege de gemeenschappelijke factor van een migratieachtergrond. **Daarbij zien we dat er een ongelijke verdeling is van gelijkheidswerk en diversiteitswerk wat leidt tot nieuwe ongelijkheden**. In wat volgt, zullen we ontvouwen hoe ongelijkheid zich verschillend manifesteert voor internationale en Nederlandse academici van kleur.

Onvoldoende of niet faciliteren van internationaal verschil

Bij het bespreken van de ervaringen van ongelijkheid in de Nederlandse wetenschap, vertelden verschillende geïnterviewden over de desillusie die ze ervaren toen ze geconfronteerd werden met het exclusieve karakter van de Amsterdamse universiteiten. Die desillusie kwam voort uit het feit dat de universiteiten zichzelf promoten als internationaal georiënteerde universiteiten waar men open en verwelkomend staat tegenover voor internationale academici uit het buitenland terwijl er in alledaagse interacties en organisatorische praktijken onvoldoende of geen rekening gehouden wordt met internationale academici (Burlyuk & Rahbari, 2023). In de interviews kwam naar voren dat ongelijkheid enerzijds ontstaat door hoe er (niet) naar hun **(tijdelijke) verblijfsstatus** gekeken wordt en anderzijds door **het gebruik van het Nederlands als de standaardtaal** in onder andere alledaagse interacties, vergaderingen, en het onderwijs. Ook spraken verschillende internationale academici van kleur over de impact die de huisvestingscrisis voor internationale studenten en medewerkers in Amsterdam had op hun academische start in Nederland. Zo gaven een aantal academici aan dat de universiteiten hen al naar Nederland lieten komen om te starten maar geen adequate

huisvesting hadden geregeld waardoor zij het risico liepen dakloos te worden. In het volgende vignet presenteren we een “composite-narrative”² om de ervaringen van verschillende academici te illustreren en te ontvouwen hoe ongelijkheid ontstaat en zich kan accumuleren:

“Een vrouw van kleur academica is aangenomen voor een PhD-positie en arriveert vlak voor haar officiële startdatum in Nederland. De universiteit regelde voor haar een tijdelijke plek in een studentenhotel als huisvesting. Bij haar aankomst in Nederland bleek plots dat haar aankomstdatum en de datum dat zij in het studentenhotel terecht kon niet met elkaar correspondeerden. De universiteit had dan wel een woonplek geregeld maar daar kon ze pas na drie weken terecht. Ook kon ze slechts zes maanden daar verblijven waarna ze weer op zoek moest naar nieuw onderdak. Toen ze voor hulp aanklopte bij de universiteit werd haar verteld dat ze niets meer voor haar konden doen. De universiteit had immers een woonplek voor haar geregeld. Zo liep ze het risico voor drie weken dakloos te worden tenzij ze iets voor haarzelf kon regelen. Echter had ze (nog) geen sociaal netwerk om op terug te vallen om haar potentiële dakloosheid te voorkomen. Deze zorgen over dakloosheid leidden tegelijkertijd voor visa-zorgen. Om haar academisch werk hier te kunnen doen heeft ze een visum gekregen maar om dat visum te kunnen behouden en haar werk uit te voeren moest ze geregistreerd staan bij de gemeente. Echter om zich bij de gemeente te registreren moest ze een vaste verblijfplaats hebben die ze door het handelen van de universiteit niet had. Uiteindelijk was het haar promotor die haar hielp om tijdelijk onderdak te vinden. Dat onderdak betaalde ze met geld dat ze eigenlijk niet had waardoor financiële zorgen ontstonden. In het eerste jaar in Nederland verbleef ze op drie verschillende plekken wat leidde tot continue huisvestings-, visa- en geldzorgen. Vanwege de tijdelijke verblijven voelde ze zich het eerste jaar “te gast” op de universiteit wat maakte dat ze zich niet kon concentreren op haar academisch werk. Ze bleef zich afvragen waar zij – en mogelijk met haar andere internationale academici – zou zijn als ze geen gastvrije en ondersteunende promotor hadden.”

Dit narratief toont de complexiteit van de ongelijkheid waar internationale academici van kleur mee te maken krijgen wanneer zij hun weg proberen te vinden op de universiteit. Het illustreert hoe ongelijkheden zich gelijktijdig kunnen manifesteren en elkaar kunnen beïnvloeden. Zo wordt duidelijk dat internationale academici van kleur vanwege het onvoldoende faciliteren van internationaal verschil door de universiteit te maken krijgen met ongelijkheden op andere leefgebieden (huisvesting, visum en financiële zorgen) die hun weg vinden naar de academische arena (niet kunnen concentreren, verlies van academische tijd en te gast en uitgesloten voelen). Deze ongelijkheden cumuleren zich op een **synchrone** manier: internationale academici van kleur worden niet alleen geraakt door de huisvestingscrisis maar worden gelijktijdig geconfronteerd met de bureaucratische uitdagingen rondom hun visum en geldzorgen wat ervoor zorgt dat ze minder concentratie en tijd hebben voor hun academische baan. Echter wordt in de narratieven van verschillende academici duidelijk dat een opstapeling van ongelijkheden en de impact

² Een composite narrative is een narratief gebaseerd op verschillende individuele interviews om een patroon – in dit geval van ongelijkheid – te illustreren.

daarvan deels geremd wordt doordat er promotoren en collega's zijn die (tijdelijke) steun en onderdak bieden om de ongelijkheden zoveel mogelijk te bufferen.

Tegelijkertijd spraken verschillende internationale academici van kleur over de hardnekkigheid van andere ongelijkheden die soms gelijktijdig plaatsvonden maar waarvan de impact op hun carrière pas in de loop van de tijd zichtbaar werd. In dit verband spraken ze met name over het feit dat Nederlands spreken en schrijven nog steeds het gangbaar is in de alledaagse communicatie met HR, ICT, collega's, vergaderingen en bepaalde ceremoniële gelegenheden. Het vignet toont op basis van een andere "composite-narrative" hoe de subtiele en mogelijk onbewuste oplegging van de Nederlandse taal leidt tot ongelijkheden op verschillende terreinen in de academische arena:

"Een vrouw van kleur academica vertelt over hoe verbaasd ze was toen ze bij het ICT-loket een keuze moest maken op het scherm voor de vraag die ze had. Het keuzemenu was namelijk in het Nederlands. Tot haar verbazing waren er geen mogelijkheden voor andere taalopties zoals het Engels. Deze ervaring werd voor haar exemplarisch voor haar langdurige ervaringen aan een Nederlandse universiteit. Niet alleen is tweetaligheid geen optie bij het ICT-loket, ook in meetings werd er structureel Nederlands gesproken. Sporadisch werd er naar het Engels overgestapt als men zich ervan bewust werd dat zij als enige onvoldoende tot geen Nederlands sprak. Het gevolg hiervan is dat ze belangrijke informatie over de werkrelaties en werkverdeling miste en dat zij moeilijker contact maakten met collega's. Zo wilde ze een volgende keer een verdediging bijwonen met andere witte Nederlandse collega's. Toen ze eenmaal zitting nam en de plechtigheid begon, realiseerde ze zich dat de plechtigheid volledig in het Nederlands was. Ze keek vragend naar haar collega die geschrokken reageerde: ze was vergeten dat de plechtigheid in het Nederlands zou zijn. De vrouw van kleur was teleurgesteld omdat ze opnieuw niet kon participeren in belangrijke sociale gelegenheden. Toch bleef ze volhardend in het navigeren van de universiteit en het opbouwen van een academische carrière. Hoewel ze geen onderwijstaken had wilde ze graag onderwijs geven om onderwijservaring op te doen. Het opdoen van onderwijservaring, zo dacht ze, kan haar mogelijk op een later moment een gunstigere uitgangspositie geven wanneer er zich nieuwe academische kansen voordoen. Toen ze solliciteerde voor onderwijsfuncties werd haar verteld dat er alleen vakken gegeven worden in het Nederlands. Ze moest Nederlands leren of zoeken naar mogelijkheden om zo nu en dan een gastcollege te geven. Ze spendeerde vervolgens jaren om Nederlands te leren in de hoop nu wel in aanmerking te komen voor onderwijstaken: haar werd opnieuw verteld dat haar Nederlands helaas niet goed genoeg is. Op een later moment solliciteerde ze alsnog: ze werd afgewezen omdat ze geen passende onderwijservaring had. Zo bleef ze niet alleen haar precaire academische positie behouden maar raakte een nieuwe academische positie verder uit zicht wat zorgen over het behoud van haar visum versterkte."

In dit narratief wordt duidelijk hoe internationale academici van kleur door de tijd heen een opeenstapeling van taalgerelateerde ongelijkheden ervaren, en hoe deze gelijktijdig van invloed zijn op andere aspecten van het academisch leven. Daarmee wordt duidelijk dat de cumulatie van ongelijkheid als gevolg van een taalstandaard zowel op een diachrone als synchrone manier kan verlopen. De diachrone cumulatie begint met de initiële ervaring van het niet kunnen kiezen voor een andere taaloptie bij het ICT-loket. Dit is geen op zichzelf staand incident maar een terugkerend patroon dat zich voordoet in verschillende situaties (interacties met ondersteunend personeel, vergaderingen en academische plechtigheden). Verschillende internationale academici van kleur waren zich bewust van het feit dat het niet of onvoldoende beheersen van de Nederlandse taal hun kansen op de academische arbeidsmarkt aanzienlijk zou beperken. Mede daarom leren verschillende academici Nederlands om hun huidige (en toekomstige) academische positie te verstevigen. Desalniettemin vertalen deze pogingen vertalen zich niet in de gewenste verbetering van hun academische posities vanwege de aanhoudende fixatie op taalperfectie (Ghorashi, 2021) wat opnieuw resulteert in afwijzingen en een onzekere academische toekomst.

Het feit dat taalgerelateerde ongelijkheden zich niet beperken tot een moment of aspect van het academisch werk toont dus dat **één ongelijkheidspraktijk, dus het niet of onvoldoende faciliteren van internationaal verschil**, kan leiden tot een verslechterde, ongelijke positie op verschillende terreinen (dagelijkse communicatie, informele gesprekken, opbouwen sociaal netwerk en beperkte kansen voor onderwijservaring). Daarbij stelden enkele internationale academici van kleur dat ze een deel van deze ongelijkheid hebben weten te navigeren door steun van collega's die overstappen naar het Engels, hen helpen dingen te vertalen naar het Nederlands of hen juist uitnodigen om een gastcollege in het Engels te verzorgen om alsnog enige onderwijservaring op te doen. Beide narratieven onderstrepen het hardnekkige karakter van ongelijkheid in de academische wereld, waarbij zaken zoals 'tijdelijke dakloosheid' of 'taalbarrière' niet op zichzelf staan, maar onderdeel zijn van de manier waarop universiteiten academisch werk structureel ongelijk organiseren en verdelen.

Veranderende criteria voor inclusie: herhaaldelijk op achterstand gesteld

In onze interviews met Nederlandse academici van kleur kwam naar voren dat zij steeds gezien werden als degenen met 'achterstanden' die zich nog moeten bewijzen. Het zijn die vermeende achterstanden die ertoe leiden dat zij kostbare tijd verliezen aan het bewijzen van zichzelf waarmee ze op achterstand gesteld worden. Verschillende academici vertelden over dat zij aan het einde van hun master zich realiseerden mogelijk een wetenschappelijke loopbaan te ambiëren en mogelijkheden daarvoor gingen verkennen. Het was toen dat zij erachter kwamen dat een initieel gebrek aan mentoren, kennis over de ongeschreven regels en het niet gevraagd worden voor student-assistentfuncties, onderzoeksaanvragen of PhD-functies dat zich voordeed in de bachelor en master leiden tot ongelijkheden in de verdere fases van hun academische loopbaan. Het volgende vignet toont op basis van een "composite-narrative" hoe een initieel gebrek aan academische werkervaring leidt tot een ongelijke verdeling van precariteit in de academische wereld:

“Een Nederlandse man van kleur vertelde over hoe hij tegen het einde van zijn master erachter kwam dat hij een carrière in de wetenschap wilde nastreven.” Hij solliciteerde op een PhD-functie waarvoor hij werd afgewezen. De reden was dat hij te weinig onderzoekservaring had. Later zag hij wie er waren aangenomen: studenten die al student-assistent waren van de desbetreffende professoren. Hij merkte een verschil op met zichzelf: iemand die eerder al bekend is (gemaakt) met het academisch spel kan daar later van profiteren, terwijl hij zelf geen mentoren had die hem op sleeptouw namen. Daarom deed hij meteen na zijn master ruim drie jaar onderzoekservaring op waarin hij zelfstandig onderzoek verrichtte en daarover schreef. Toen zich dan een nieuwe kans voordeed voor een PhD, werd hij opnieuw afgewezen. Ditmaal was de reden dat zijn onderzoeksvoorstel ‘internationaal niet relevant’ en ‘te persoonlijk’ zou zijn. Om een PhD te doen zou hij nog wat meer relevante onderzoekservaring op moeten doen. Dus werkte hij ruim een jaar verder om ‘relevante’ expertise op te doen. Een nieuwe kans deed zich voor die kwam met soortgelijke afwijzing: hij was nog te ‘junior’ en moest nog wat meer schrijf- en onderzoekservaring opdoen. Hij realiseerde zich dat het argument van onvoldoende of irrelevante ervaring zich bleef herhalen. Hij besloot op zoek te gaan naar een mentor. Uiteindelijk vond hij een professor die hem een preciaire positie als externe promovendus biedt. Het zijn van een externe promovendus leidde ertoe dat hij geen spaargeld kon opbouwen en geen eigen woning kon bemachtigen. Immers een groot deel van zijn salaris ging naar het dekken van de kosten van het promotietraject. Het promotietraject rondde hij af door deels ook terug te vallen op het eigen sociale netwerk voor leningen die hij nu nog aflost.

Dit narratief toont hoe Nederlandse academici van kleur ongelijkheid door de tijd heen blijven ervaren als gevolg van een ongelijke startpositie. De initiële afwijzing voor PhD-functies vanwege onvoldoende onderzoekservaring was geen geïsoleerd moment maar een uiting van ongelijkheidspraktijken die zich al eerder in de tijd voordoen en op een later moment tot nieuwe ongelijkheden leiden. Het gebrek aan (representatieve) mentoren, ondersteunende netwerken en kansen dat zich voordoet in de studieloopbanen van Nederlandse academici van kleur zorgen ervoor dat ze gezien worden als degenen met achterstanden en gebreken. Daar waar dergelijke achterstanden institutioneel geproduceerd worden. Pogingen om zogenaamde gebreken aan ervaring aan te vullen worden herhaaldelijk belemmerd door steeds nieuwe criteria voor de ‘inclusie’ van academici van kleur in de wetenschap te introduceren, zoals de internationale relevantie van onderzoeksvorstellen, een nóg meer ‘junior’ status voor een junior positie en meer schrijfervaring. Verschillende Nederlandse academici van kleur spraken over hoe zij continu achter de feiten aanlopen en zichzelf steeds opnieuw weer moesten bewijzen, omdat hen verteld werd dat ze nog nèt iets meer werkervaring moesten opdoen. Wanneer ze er dan in slaagden om posities te bemachtigen dan werden zij weer geconfronteerd met andere criteria voor inclusie. Zo werd hen regelmatig verteld dat hun onderzoeken en kennis niet ‘objectief’ of ‘universeel’ genoeg waren. Wat betreft de waardering van hun onderzoek en kennis stelden ook internationale academici van kleur dat zij zich ook vaker moesten bewijzen omdat ze hun PhD aan een niet-Westerse universiteit hadden

verkregen. Door steeds andere criteria van inclusie te hanteren (in termen van werkervaring, relevantie onderzoek en waardering onderzoek) worden Nederlandse academici van kleur herhaaldelijk op achterstand gesteld.

Ongelijke verdeling van ‘gelijkheidswerk’ en diversiteitswerk

Tegelijkertijd zien we dat zowel Nederlandse als internationale academici van kleur ongelijkheden ervaren als gevolg van een gemeenschappelijke factor: het hebben van een migratieachtergrond. Een overeenkomstige en terugkerende ongelijkheidspraktijk in alle interviews was de structurele aanwezigheid van racistische micro-agressies, seksisme, stereotypen, vooroordelen over mensen met een migratieachtergrond en het verrichten van emotionele arbeid om dergelijke situaties te navigeren. Het volgende vignet toont op basis van een “composite-narrative” aan hoe micro-agressies, stereotypen en vooroordelen leiden tot een ongelijke verdeling van diversiteitswerk wat academici van kleur kan afleiden van hun academisch werk:

“Een vrouw van kleur vertelde over de vermoeidheid en wanhoop die ze voelde nadat ze structureel onbetaald diversiteitswerk en emotionele arbeid verrichtte. De universiteit zegt voor diversiteit te staan dus wordt ze linksom en rechtsom gevraagd om zitting te nemen in commissies, op de foto te gaan, haar naam onder onderzoeksvoorstellen te zetten, mee te schrijven aan het diversiteitsplan van de afdeling en nog wat jonge studenten van kleur te mentoren. Haar functioneringsgesprek moet een aantal weken na ons gesprek plaatsvinden. Ze stelde het gesprek steeds uit. Dat extra werk wat geen onderdeel vormt van haar academisch werk maar wat ze wel steeds gedaan heeft, heeft haar productiviteit in termen van publicaties omlaag gehaald. Ze kan het diversiteitswerk en mentorschap nu moeilijk aandragen als ‘output’. De wanhoop dat het werk wat voor meer gelijkheid zou zorgen voor haar tot ongelijkheid leidt zorgt voor wanhoop. Net maakte een collega immers nog een grap dat Turkse mensen de afdeling zouden overnemen en voor problemen zouden zorgen. Het werk is nodig, maar het vergt te veel van haar: ze is steeds tijd kwijt aan het uitleggen waarom er sprake is van ongelijkheid, aan het uitvogelen of dat iets racisme of seksisme was of juist een onschuldig grapje? Was het nou écht zo bedoeld? Tijd is wat ze verliest. Tijd die ze kon besteden aan het schrijven van een paper, boek, of onderzoeksvoorstel. Tijd die ze niet heeft.”

In dit narratief wordt duidelijk hoe historische ontstane ongelijkheden - die hebben geleid tot een academische samenstelling waarin vrouwen en mensen van kleur ondervertegenwoordigd zijn -, door de tijd heen leiden tot nieuwe ongelijkheden voor degenen die in het heden een plek verwerven in de wetenschap. Het is precies het ‘gelijkheidswerk’ om die historisch ontstane ongelijkheden tegen te gaan dat op zichzelf een nieuwe ongelijkheid vormt doordat het grootste gedeelte van dat werk neerkomt op de schouders van academici van kleur. Verschillende academici van kleur legden uit dat zij in eerste instantie geen diversiteitswerk willen verrichten vanwege het gebrek aan

vertrouwen in dergelijke initiatieven, maar dat zij er tegelijkertijd als het ware in gezogen werden door allerlei micro-agressies, vooroordelen, en racisme waar ze mee geconfronteerd werden. Ander onderzoek wijst in dit verband op een 'inclusie-taks' of een 'minderheidstaks', waarbij degenen die historisch ondervertegenwoordigd dan wel uitgesloten werden van de universiteit steeds werk moeten verrichten om geïncludeerd te worden (Hirshfield & Joseph, 2012).

In ons onderzoek werd duidelijk dat een dergelijke taks op zichzelf een vorm van ongelijkheid wordt. Verschillende academici van kleur zagen namelijk mede door de druk van allerlei extra diversiteitswerk hun academische productiviteit en concentratie afnemen, alsook hun mentale gezondheid verslechteren. Mede daarom kozen verschillende academici ervoor om voortaan zoveel mogelijk diversiteitswerk te vermijden of zich niet langer uit te spreken.

Conclusie

Ondanks de meritocratische idealen van universiteiten blijken er allerlei ongelijkheden te bestaan die de carrières van academici van kleur negatief beïnvloeden. Aan de hand van een aantal narratieven hebben we geprobeerd te ontvouwen hoe ongelijkheidspraktijken binnen de Amsterdamse universiteiten ongelijkheden veroorzaken, welke manifestaties deze aannemen en hoe deze zich ontwikkelen in en door de tijd heen. In eerder onderzoek kwam al naar voren dat ongelijkheidspraktijken een cumulatief effect hebben en de loopbanen van zowel studenten als medewerkers van historisch ondervertegenwoordigde groepen konden beïnvloeden (Essanhaji & Van den Brink, 2021). Daarin was er met name aandacht voor gelijktijdige cumulatie waar bijvoorbeeld **een gebrek aan representatie gelijktijdig leidde tot onvoldoende toegang tot supportnetwerken en onvoldoende toegang tot personen en middelen voor het aanvragen van onderzoeksgelden**. In het huidige onderzoek komt juist naar voren dat cumulatie van ongelijkheid zich zowel gelijktijdig als door de tijd heen ontwikkelt, dat het zich inderdaad uitstrekt naar andere facetten van het academische werk maar ook dat ongelijkheden zich kunnen verspreiden naar andere leefgebieden of juist van andere leefgebieden hun intrede doen in de academische arena.

Zo zorgt de ongelijkheidspraktijk van het onvoldoende faciliteren van internationaal verschil dat internationale academici van kleur het risico lopen om blootgesteld te worden aan ongelijkheid op verschillende terreinen. Het narratief over de Amsterdamse huisvestingscrisis is hier een voorbeeld van aangezien het illustreert hoe ongelijkheid zich gelijktijdig mogelijk kan verspreiden en ontwikkelen op andere terreinen als gevolg van één factor (tijdelijke verblijfsstatus) die elkaar wederzijds beïnvloeden van huisvestingsproblemen tot aan visum zorgen. Daarbij kwam het voor onze geïnterviewden niet tot allerlei consequenties op verschillende gebieden, omdat zij tijdelijke hulp kregen van ondersteunende collega's en promotoren. Toekomstig onderzoek naar cumulatie van ongelijkheid binnen de academische wereld zou zich daarom kunnen richten op de rol van mentoren, collega's en ander mogelijk ondersteunend personeel in het bufferen van ongelijkheden. Dat betekent tevens dat een individu binnen diens carrière zowel voordeel als nadeel kan ervaren, waarbij het dus interessant kan zijn om die unieke combinaties van voor- en nadeel te ontvouwen om te kijken hoe ongelijkheid tegengegaan kan worden. De focus kan daarbij liggen op het identificeren van effectieve strategieën of mogelijke praktijken die zij ontwikkeld hebben om de cumulatie van ongelijkheid te bufferen.

Tevens zou toekomstig onderzoek een lens kunnen hanteren waarbij er niet alleen gekeken wordt naar degenen met een achtergestelde positie, maar juist ook naar degenen met een geprivilegieerde positie aangezien ongelijkheidspraktijken voordeel en nadeel ongelijk verdelen over academische actoren (Sliwa et al., 2022). Door juist te kijken naar degenen met een geprivilegieerde positie kan ook inzicht verkregen worden in wat behulpzame mechanismen zijn om bepaalde ongelijkheden weg te werken. In de narratieven van zowel internationale academici van kleur als Nederlandse academici van kleur blijkt namelijk dat sporadische, tijdelijke ondersteuning onvoldoende is om ongelijkheidspraktijken aan te pakken die zich door de tijd heen blijven herhalen.

Toekomstig beleid van universiteiten dient daarbij in acht te nemen dat ongelijkheid niet het gevolg is van één praktijk, maar historisch is ontstaan en blijft voortbestaan als gevolg van met elkaar verbonden ongelijkheidspraktijken (Janssens & Steyaert, 2019). De implicatie daarvan is dat ongelijkheid geen statisch fenomeen is dat met één praktijk of initiatief overkomen kan worden, maar dat het een dynamisch fenomeen is dat zich steeds blijft ontwikkelen. Voor dit dynamisch karakter dient oog te zijn in zowel beleid als onderzoek naar ongelijkheid.

Zo gaven aantal ex-academici in ons onderzoek aan dat het hen niet lukte om een nieuwe academische positie te verwerven nadat zij als promoverend medewerker of externe promovendus al onvoldoende toegang hadden tot supportnetwerken en middelen, een gebrek aan onderwijservaring en een gebrek aan tijd en ondersteuning hadden om papers, onderzoeksvoorstellen en boeken te schrijven. Deze ongelijkheden leidden ook tot een precare situatie in termen van salaris en huisvesting, wat hen ertoe bewoog om een carrière buiten de wetenschap op te bouwen. Toekomstig onderzoek zou daarom specifiek aandacht kunnen hebben voor deze ongelijke verdeling van precariteit die niet alleen leidt tot een gebrekkige academische inbedding maar ook op andere terreinen resulteert in een precare situatie.

Ons onderzoek toont ook het belang van meer onderzoek naar de specifieke impact van diversiteitspraktijken op de cumulatie van ongelijkheid. Ondanks de goedbedoelde intenties blijkt uit ons onderzoek dat initiatieven om meer gelijkheid of bewustzijn over ongelijkheid te realiseren juist soms paradoxale effecten hebben, waarbij het uitvoeren van die initiatieven juist zelf nieuwe ongelijkheden creëert doordat het op de schouders valt van degenen die al ongelijkheid ervaren (Hamilton, Nielsen & Lerma, 2023). Tot slot is een belangrijke bijdrage van dit onderzoek het blootleggen van de complexe samenhang van gender, etniciteit, klasse en migratieachtergrond. Zoals andere onderzoekers hebben geconcludeerd hebben internationale academici van kleur wezenlijk andere ervaringen van dezelfde en andere ongelijkheidspraktijken binnen de Nederlandse academische wereld (Burlyuk & Rahbari, 2023). Ons onderzoek onderstreept dergelijke bevindingen en wijst ook op het belang van het onderzoeken van de verschillende manieren waarop ongelijkheden samenkomen, dan wel hoe bepaalde ongelijkheden van elkaar kunnen verschillen, uiteenlopen en verspreiden. Toekomstig onderzoek zou daarin aandacht kunnen hebben voor de verschillende ervaringen van internationale en Nederlandse academici van kleur. De universiteit bevindt zich namelijk op een kruispunt van ongelijkheid waarin bepaalde ongelijkheden mogelijk afgeremd dan wel gestopt kunnen worden.

Literatuurlijst

- Anselma, M., Altenburg, T., Motazedi, E., Suurmond, J., & Chinapaw, M. (2023). Percepties van discriminatie en diversiteit op het werk binnen het Amsterdam Public Health research institute. TSG-Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen, 1-8.
- Arday, J. & Mirza, H. S. (Eds.) (2018). Dismantling Race in Higher Education: Racism, Whiteness and Decolonising the Academy. London: Palgrave Macmillan.
- Bhopal, K., Brown, H., & Jackson, J. (2016). BME academic flight from UK to overseas higher education: Aspects of marginalisation and exclusion. British Educational Research Journal, 42(2), 240–257. Doi: <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1002/berj.3204>.
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? Gender and Education, 17(4), 369-386. DOI:10.1080/09540250500145072
- Bourabain, D., & Verhaeghe, 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(2), 542–560. Doi: <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00226-0>.
- Burlyuk, O., & Rahbari, L. (2023). Migrant Academics' Narratives of Precarity and Resilience in Europe. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- Deem, R. (2009). Leading and Managing Contemporary UK Universities: Do Excellence and Meritocracy still Prevail over Diversity?. Higher Education Policy, 22(1), 3–17.
- Essed, P. (2005). Gendered preferences in racialized spaces: cloning the physician. In K. Murji & J. Solomos (eds.), Racialization. Studies in theory and practice (pp. 227–248). Oxford: Oxford University Press.
- Essanhaji, Z. & Van den Brink, M. C. L. (2021). Naar het inclusiever (her)maken van het hoger onderwijs: een review naar ongelijkheidspraktijken. Tijdschrift Sociologie, 2, 173-212.
- Essanhaji, Z., & Van Reekum, R. (2022). "Following Diversity through the University: On Knowing and Embodying a Problem." The Sociological Review, 70(5), 882–900. Doi: <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1177/00380261221083452>.
- Ghorashi, H. (2011). Naar de Universiteit van de toekomst. In Koster, E. & Musschenga, B. (red.), Pionieren in diversiteit: filosoferen met het oog op anderen. (pp. 39-56). Amsterdam: VU University Press.

Ghorashi, H. (2021). Failed promise of equality: Iranian women's integration in the Netherlands. *International Migration*, 59(4), 88-104.

Hamilton, L. T., Nielsen, K., & Lerma, V. (2022). "Diversity is a corporate plan": racialized equity labor among university employees. *Ethnic and Racial Studies*, 46(6), 1204-1226.

Doi: <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1080/01419870.2022.2089049>.

Herschberg, C., Benschop, Y., & Van den Brink, M. (2018). The peril of potential: Gender practices in the recruitment and selection of early career researchers. In *Gender and precarious research careers* (pp. 111-142). Routledge.

Hirshfield, L. E., & Joseph, T. D. (2012). 'We need a woman, we need a black woman': gender, race, and identity taxation in the academy. *Gender and Education*, 24(2), 213-227.

Janssens, M., & Steyaert, C. (2019). A practice-based theory of diversity: Respecifying (in)

equality in organizations. *Academy of Management Review*, 44(3), 518-537. Doi: <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0062>.

Leyerzapf, H., & Abma, T. (2017). Cultural minority students' experiences with intercultural competency in medical education. *Medical education*, 51(5), 521-530.

LNvH. (2022). Monitor vrouwelijke hoogleraren 2022. Verkregen via

<https://www.lnvh.nl/monitor2022/>

Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.

Morley, L. (1994) 'Glass ceiling or iron cage: women in UK academia', *Gender, Work & Organization*, 1(4), 194-204.

Nimako, K. (2012). About Them, But Without Them: Race and Ethnic Relations Studies in

Dutch Universities, *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*. 10(1), 45-52.

Rossiter, M. W. (1993). The Matthew Matilda effect in science. *Social studies of science*, 23(2), 325-341.

Śliwa, M., Gordon, L., Mason, K., & Beech, N. (2022). "That's bang out of order, mate!": Gendered and racialized micro-practices of disadvantage and privilege in UK business schools. *Gender, Work & Organization*.

Van den Brink, M., C. L. & Benschop, Y. (2012). Gender practices in the construction of academic: sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507-524. DOI: 10.1177/1350508411414293.

Wekker, G., Sloomman, M. W., Icaza, R. & Vazquez, R. (2016). Diversiteit is een werkwoord: Rapport commissie diversiteit Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Wekker, G. (2009). Where the girls are...': Some hidden gendered and ethnicized aspects of higher education in The Netherlands. In M. Nkomo & S. Vandeyar (eds.), *Thinking diversity, building cohesion: A transnational dialogue on education* (pp. 151–164). Amsterdam: Rozenberg Publishers.

Withaeckx, S. (2019). Weakening the institutional wall: Reflections on race, gender and decolonisation in Belgian academy. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 6(1), 25-44.

Doi: <https://doi.org/10.11116/digest.6.1.2>

Zambrana, R. E., Wingfield, A. H., Davila, B., Lapeyrouse, L. M., Hoagland, T. & Valdez, R. B. (2016) "Blatant, Subtle and Insidious: URM Faculty Perceptions of Discriminatory Practices in Predominantly White Institutions." *Sociological Inquiry*, 87(2), 207–232.

Doi: <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1111/soin.12147>.



Stichting Kenniscentrum Ongelijkheid

Bezoekadres: REC-JK gebouw, Nieuwe Achtergracht 184

Postadres: Postbus 2171, 1000 CD Amsterdam

www.kenniscentrumongelijkheid.nl