

Lessen uit het Eurydice-rapport: Een Vlaamse reflectie over kansengelijkheid en inclusie in het hoger onderwijs

Elke Emmers, Ruth Stevens, Sarah Doumen, Lindsay Everaert, Iris Decabooter, Ilse Engelen, Dorien Jansen en Reinhilde Pulinx

Samenvatting In maart 2022 werd het Eurydice-rapport *'Towards equity and inclusion in higher education in Europe'* gepubliceerd. Dit rapport analyseert de huidige afstemming van de Europese hoger onderwijs (HO) systemen op basis van tien beginselen en richtlijnen die verwijzen naar kansengelijkheid en inclusie zoals overeengekomen door alle *European Higher Education Area* (EHEA) landen en regio's. Deze beginselen en richtlijnen vormen een blauwdruk om de sociale dimensie in het HO te verbeteren. Vlaanderen scoort hier slechts matig: veel landen gaan ons voor terwijl Vlaanderen net *state of the art* onderwijs wil nastreven. Aangezien het Eurydice-rapport top-down Europees beleid beschrijft, is voor een goed begrip grondige reflectie vanuit de regionale context noodzakelijk. Dit artikel geeft een heldere, narratieve samenvatting van het Eurydice-rapport met een duidelijke vertaling naar de context van HO in Vlaanderen op basis van wetenschappelijke inzichten. Er wordt kritisch gereflecteerd over (1) de tien Eurydice richtlijnen, (2) de huidige positionering van Vlaanderen, en (3) de weg die het HO in Vlaanderen nog te gaan heeft op het vlak van gelijkheid en inclusie. Het artikel geeft ook aan waar HO-instellingen en de daarbij horende brede groep van *stakeholders*, zoals lokale overheden, ruimtelijke ontwerpers en ondersteuningsdiensten, zich op zouden moeten richten. Conclusie: het Eurydice-rapport benadrukt het potentieel voor Vlaanderen om kansengelijkheid en inclusie in het HO te bevorderen. Dit kan worden bereikt door belang te hechten aan een gedeelde taal met duidelijke definities, verantwoordingsmechanismen op te zetten op verschillende niveaus, en een alomvattende aanpak te hanteren om gelijke onderwijskansen te garanderen. Er wordt gesuggereerd dat de regio afstapt van een beleid te eng gericht naar specifieke groepen.

Trefwoorden inclusief onderwijs, kansengelijkheid, overgangsprioriteiten, narratieve analyse, Eurydice

Leeswijzer

Het doel van dit artikel is om kritisch te reflecteren over (1) de richtlijnen rond kansengelijkheid en inclusie in het hoger onderwijs (HO) die in het Eurydice-rapport *'Towards*

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 13 september 2022

Geaccepteerd: 8 juli 2023

Online: 27 december 2023

Contactpersoon

Elke Emmers, elke.emmers@uhasselt.be

Over de auteur(s)

Elke Emmers is werkzaam bij Universiteit Hasselt, School voor Educatieve Studies, Onderzoeksgroep U-RISE; Ruth Stevens is werkzaam bij Universiteit Hasselt, Faculteit Architectuur en kunst, Onderzoeksgroep ArcK en School voor Educatieve Studies, Onderzoeksgroep U-RISE; Sarah Doumen is werkzaam bij Universiteit Hasselt, School voor Educatieve Studies, Onderzoeksgroep U-RISE; Lindsay Everaert is werkzaam bij Universiteit Hasselt, School voor Educatieve Studies, Onderzoeksgroep U-RISE; Iris Decabooter is werkzaam bij Universiteit Hasselt, School voor Educatieve Studies, Onderzoeksgroep U-RISE; Ilse Engelen is werkzaam bij Universiteit Hasselt, School voor Educatieve Studies, Onderzoeksgroep U-RISE; Dorien Jansen is verbonden aan Hogeschool PXL, expertisecentrum PXL Onderwijsinnovatie; Reinhilde Pulinx is werkzaam bij Hogeschool University College Leuven – Limburg

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

equity and inclusion in higher education in Europe' (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022) opgenomen zijn naar concipiëring en inhoud, (2) de huidige positionering van Vlaanderen in het ondernemen van acties ten aanzien van deze richtlijnen, en (3) de weg die het HO in Vlaanderen nog af te leggen heeft op vlak van gelijkheid en inclusie.

In het Eurydice-rapport wordt de huidige situatie inzake kansengelijkheid en inclusie in HO in Europa geëvalueerd door elk van de deelnemende landen/regio's in te schalen aan de hand van een aantal indicatoren, geclusterd per richtlijn. Deze inschaling gaat uit van input die de landen/regio's zelf gegeven hebben. Bij een kritische lezing van het Eurydice-rapport wordt echter duidelijk dat er verschillende inconsistenties zijn, met name in de toekenning van de punten per land/regio die vaak niet overeenstemt met de geschreven rapportering. Ook in de totaalscores worden cijfermatige inconsistenties opgemerkt, en het ontbreekt het rapport aan transparantie in de gehanteerde rekenregels en de hertaling van acties in de desbetreffende regio naar een puntenschaal. Bijgevolg is het onmogelijk om een accuraat, cijfermatig gestaafd beeld te schetsen van de positionering van Vlaanderen ten opzichte van de andere landen/regio's. Onze gedetailleerde analyse over de richtlijnen heen bevestigt echter wel de inschatting dat Vlaanderen buiten de top tien van best scorende landen valt. Dit maakt dat we het rapport kunnen lezen als een goede eerste indicatie van waar wij als Vlaamse regio staan en waarop verder gebouwd kan worden.

We scheppen graag ook eerst duidelijkheid over onze concepten. Onze visie is gebaseerd op het streven naar een onderwijskader waarin elke student een gelijke kans krijgt om zich te ontwikkelen en te ontplooiën. Inclusie kan worden gedefinieerd als het doelbewust cultiveren van een omgeving die diversiteit omarmt, en ervoor zorgt dat de stem van ieder individu wordt erkend en met respect wordt behandeld. Het concept van gelijke kansen, zoals het door ons wordt opgevat, houdt in dat hindernissen uit de weg worden geruimd, en dat er ondersteuning op maat wordt geboden om ervoor te zorgen dat elke student, ongeacht zijn achtergrond, capaciteiten of identiteit, gelijke toegang krijgt tot kwaliteitsvol hoger onderwijs.

Methodologisch werd er een narratieve analyse gehanteerd. De tien richtlijnen werden geanalyseerd door zeven auteurs, waarbij, uitgaande van hun expertisegebieden, elke richtlijn onafhankelijk door ten minste twee auteurs werd onderzocht. Na het voltooiën van hun respectieve secties werden de stukken tekst zorgvuldig door alle auteurs als *member check* beoordeeld. Dit proces zorgde voor een grondige kwaliteitsborging van de inhoud, waardoor elke auteur kon bijdragen met zijn of haar unieke perspectieven en kennis. Dit hele proces werd overzien door de hoofdonderzoeker die ook toezag op de organisatie, conceptualisering, en consolidatie onder de verschillende auteurs. Eventuele onduidelijkheden en inconsistenties werden geïdentificeerd en aangepast tijdens gezamenlijke leesrondes. Een externe achtste auteur speelde een essentiële rol bij het waarborgen van de kwaliteit en consistentie van het werk door het artikel in zijn geheel na te lezen. Door een frisse blik te werpen op het artikel werden eventuele lacunes in logica, gebrek aan coherentie en andere verbeterpunten geïdentificeerd en

aangepast. De diverse inbreng en de zorgvuldige evaluatie hebben bijgedragen aan de waarde en betrouwbaarheid van de resultaten en bevindingen die in dit artikel worden gepresenteerd.

Dit artikel legt primair de nadruk op het hoger onderwijssysteem in Vlaanderen. Echter, uit gesprekken met onze Nederlandse partners is gebleken dat het onderwijssysteem in Nederland voor uitdagingen staat die vergelijkbaar zijn met deze in Vlaanderen. Daarom kan dit artikel ook inspirerend zijn voor Nederland, en zouden de overgangsprioriteiten ook van toepassing kunnen zijn op onderwijssettings in Nederland.

Introductie

In november 2020 keurde de EHEA de tien beginselen en richtlijnen voor de versterking van de sociale dimensie van het HO goed, gericht op een brede agenda en met als doel om regionale of nationale acties aan te sporen. In 2022, twee jaar later, maakt het Eurydice-rapport een eerste stand van zaken op.

Dat iedereen recht heeft op toegang tot kwaliteitsvol onderwijs op alle onderwijsniveaus, wordt meermaals bevestigd in opeenvolgende internationale mensenrechtenverdragen, waaronder het UNESCO-Verdrag tegen Discriminatie in het Onderwijs (1960), het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (1966), het Verdrag inzake de Eliminatie van alle Vormen van discriminatie van vrouwen (1981), en de VN-conventie inzake rechten van personen met een beperking (2006, 2015; cf. Chankseliani & McCowan, 2021).

Het recht op onderwijs omvat van oudsher niet alleen de toegang tot onderwijs, maar ook de noodzaak om discriminatie op alle niveaus van het onderwijsstelsel te bannen (Hemelsoet, 2021). Het Europees Hof voor de Rechten van de Mens beschouwt daarom de toegang tot HO als een fundamenteel mensenrecht. In de internationale wetgeving speelt het HO een steeds belangrijkere rol. Het opnemen van HO in de Duurzame Ontwikkelingsdoelen (SDG's), met name in SDG 4, is tevens ook een recent bewijs van de toenemende relevantie van HO in de internationale politiek (Chankseliani & McCowan, 2021).

Toch blijkt het erg moeilijk om Europese wetgeving, verdragen of richtlijnen in een nationaal (rechts)systeem te implementeren, en nog moeilijker om het vervolgens uit te rollen in instellingen die vaak een hoge graad van autonomie genieten. Dit geldt zeker voor Europese richtlijnen die vertaald moeten worden naar de complexe realiteit van elk land met specifieke onderwijsstelsels en eventuele vertakkingen op beleidsniveau. Zo blijft inclusie- of diversiteitsbeleid vaak de dode letter: *“The management of commitments by higher education institutions to equality, diversity and inclusion both for employees and students presents significant challenges. The implementation of measures to comply with legislative equality requirements, the indicators of commitment to formal equality, do not deliver anything like equality of outcome”* (Scott, 2020, p. 175).

Bij de implementatie van Europese richtlijnen is het belangrijk om een helder overzicht te geven dat hanteerbaar is voor alle betrokken actoren, en is het relevant om bij de aanpak van deze implementatie de juiste overgangsprioriteiten centraal te stellen. Dit artikel voorziet in dit helder overzicht, onderbouwd met recente, wetenschappelijke inzichten, en concludeert met drie overgangsprioriteiten vanuit het meerstemmige en brede perspectief van acht Vlaamse onderwijsonderzoekers.

Het Eurydice-rapport: Tien richtlijnen

De EHEA specificeerde tien richtlijnen die hieronder één voor één besproken worden. Voor deze bijdrage richten we ons specifiek op Vlaanderen, vanwege de voor ons gekende socio-culturele context, specifieke beleidsstructuur in het Belgische federale kader, en onze vertrouwdsheid met dit regionale onderwijssysteem. We voegen (inter)nationale inzichten toe en leggen de nadruk op prioriteiten, lacunes en pijnpunten in het huidige HO-beleid. Zo wil dit artikel informeren, confronteren, en prioriteiten formuleren om op een constructieve manier groei naar inclusief HO mogelijk te maken.

Richtlijn 1: Strategieën voor HO met een sociale dimensie

Deze richtlijn stelt de sociale dimensie en het bevorderen van kansengelijkheid en inclusie centraal in de strategieën voor HO op alle niveaus: van instellingsniveau over regionaal/landelijk niveau tot Europees niveau. Om dit te bereiken moet het strategisch engagement gepaard gaan met concrete doelen rond het verbreden van de toegang tot het ondersteunen van de deelname aan en het voltooien van een studie in het HO. Hiervoor is een dialoog nodig tussen overheidsinstanties, HO-instellingen, student- en personeelsafgevaardigden en andere stakeholders zoals sociale partners, ngo's en kansengroepen zelf.

De indicatoren hiervoor zijn: (1) de uitvoering van minstens één strategie in verband met kansengelijkheid in het HO, met (2) specifieke en meetbare doelen, gecombineerd met het uitrollen van (3) een sociale dialoog hierrond, en (4) de organisaties voor kwaliteitsborging in het beleid van de HO-instelling rond kansengelijkheid, diversiteit en inclusie. Vlaanderen behoort volgens deze inschatting helaas niet tot de landen/regio's waar er een *top-level*¹ strategie aanwezig of in voorbereiding is omtrent kansengelijkheid in het HO (indicator één). Enkel de vierde indicator is positief.

Toch zijn er in Vlaanderen reeds verschillende stappen in de richting van inclusie gezet, zoals aangegeven tijdens het event *'Towards equity and inclusion in higher education in Europe and Belgium'* op 10 juni 2022 dat georganiseerd werd door de Vlaamse, Franse en Duitstalige gemeenschap. Onder meer het voormalige Aanmoedigingsfonds

was een stimulans voor HO-instellingen om maatregelen te nemen die de in- en doorstroom bevorderen van studenten uit ondervertegenwoordigde groepen. Toch werd dit afgeschaft in 2015² en tevens niet vervangen door een waardig alternatief. Intussen wordt er in HO-instellingen inmiddels meer en meer ingezet op *Universal Design for Learning* (UDL) vanuit het zorgcontinuüm op niveau brede basiszorg, indien nodig aangevuld met redelijke aanpassingen (*two track system*) en individuele ondersteuning. Deze en andere belangrijke duurzame initiatieven vormen momenteel de basis waarop Vlaanderen de weg verder kan plaveien en een grote stap vooruit kan zetten inzake strategieën met betrekking tot inclusief HO.

Bij het bepalen van een *top-level* strategie kan Vlaanderen rekening houden met een aantal kanttekeningen in verband met de nodige sociale dialoog. Ten eerste waarschuwt het rapport dat een strategie, eenmaal geïnstalleerd, nog te vaak als een statisch en verworven geheel wordt beschouwd. Een herhaalde afstemming door middel van sociale dialoog biedt de mogelijkheid om kort op de bal te spelen in een HO-context die voortdurend wijzigt. Een strategie dient een dynamisch gegeven te zijn dat in uitwisseling staat met diverse *stakeholders*, en daardoor steeds meer vorm krijgt en inspeelt op maatschappelijke noden van het moment. Ten tweede beklemtoont de focus op sociale dialoog het creëren van tijd en ruimte voor andere perspectieven en meerstemmigheid, naast het klassieke wij-zij verhaal, om aan co-creatie en afstemming te werken binnen het beleid met een sociale dimensie.

Doelstellingen vooropstellen, zoals een meer diverse samenstelling van beleidsorganen en docentenkorpsen of het professionaliseren rond diversiteitscompetenties, kan een duurzamer effect hebben dan louter spreken met diverse groepen, en het betrekken van een uitgebreide, representatieve groep van *stakeholders*. Daarnaast opent de focus op specifieke en meetbare doelen de dialoog omtrent wenselijke en nodige streefdoelen voor Vlaanderen: gaat het hierbij om doelen m.b.t. studenten of gediplomeerden (bv. Oostenrijk ambieert tegen 2025 o.a. een stijging van het aantal 'niet-traditionele' studenten dat toegelaten wordt tot HO tot 5300, en een vertegenwoordiging van minstens 10% van beide seksen in alle studierichtingen in alle instellingen voor HO). Of zijn ook andere doelen wenselijk inzake de brede HO-context (systeemniveau), zoals doelen m.b.t. faciliterend *design* van gebouwen/leeromgevingen, de genoemde diverse samenstellingen van beleidsorganen, docentenkorpsen, en ...? Toch kijken we hier ook kritisch naar, want wat is de waarde van quota? Morgenroth en Ryan (2018, p. 1) stellen in hun literatuurstudie daarover het volgende: "*We conclude that the benefits of quotas outweigh their costs and that they are an effective way of tackling group-based inequality.*" Dus, samen met de gepaste docent/student ratio's, de benodigde financiering e.a. zijn dit belangrijke *top-level* beleidsbeslissingen van waaruit meer inclusief HO verder uitgebouwd kan worden.

Richtlijn 2: Flexibiliteit

Richtlijn twee analyseert het opzet, de organisatie, en de uitvoering van studieprogramma's die recht doen aan diversiteitskenmerken³ van studenten aan een HO-instelling. Bijkomend dient de overheid volgens de richtlijn de erkenning van niet-formele (bv. kennis vergaard op de werkvloer) en informele leerervaringen (bv. zelfstudie) in het HO te bevorderen. Richtlijn twee is opnieuw opgebouwd uit vier indicatoren, namelijk het nagaan of (1) regelgeving het mogelijk maakt voor HO-instellingen om deeltijds-, *blended* of afstandsonderwijs te voorzien, (2) de toelating tot het HO mogelijk is zonder een diploma secundair onderwijs, en (3 & 4) niet-formeel en informeel leren worden erkend als volwaardige opleidingen om een HO-diploma te behalen, al dan niet door instanties die de kwaliteit controleren.

Na een grondige analyse blijkt dat het Eurydice-rapport een te positieve inschatting maakt van de situatie in Vlaanderen. De regelgeving staat inderdaad toe dat HO-instellingen studieprogramma's aanbieden voor deeltijds-, *blended* of afstandsonderwijs, maar een raadpleging van het Hoger Onderwijs Register toont dat hier amper gebruik van gemaakt wordt. Van de 449 opleidingen HO (inclusief graduaatsopleidingen) in het jaar 2022, kunnen studenten maar 18 academische bachelors volgen via een deeltijds traject. Hogescholen doen het iets beter met een aantal van 157 professionele bachelors. Andere alternatieven voor onderwijsmethodes, bijvoorbeeld het aanbod van meertalige opleidingen, worden niet besproken in het rapport, noch in het Hoger Onderwijs Register (Vlaamse Overheid, 2022).

Toegang tot het Vlaamse HO is momenteel erg open in die zin dat de toegangscriteria minimaal zijn: elke student met om het even welk diploma secundair onderwijs (of equivalent) kan zich inschrijven voor elke bacheloropleiding van het professionele en academische HO (op de opleidingen geneeskunde, tandheelkunde en podiumkunsten na waar ingangsexamens zijn). Maar tegelijk kan het systeem als inflexibel gezien worden o.a. omdat instromen zonder diploma so onderwijs moeilijk is. Alsook staat de deur open tot meer inflexibiliteit. Bijvoorbeeld voor de architectuuropleidingen zijn er enkele ijkingsproeven (niet-bindend), en de discussie met de overheid is *on-going* naar verplichte vormen van deze ijkingsproeven.

Daarnaast stelt het rapport dat toegang tot het HO in Vlaanderen mogelijk is zonder een secundair onderwijs diploma. Instroming via niet-formeel of informeel leren lijkt een mogelijkheid te zijn. Beide stellingen werden hier geanalyseerd door de toelatingsvoorwaarden tot een bachelor aan één van de Vlaamse universiteiten onder de loep te nemen. Toelating tot een bachelor zonder secundair diploma kan mits de leeftijd van 21 jaar te hebben bereikt, en te slagen op zogenaamde competentietesten (Studiepoort, 2020).

Voor andere HO-instellingen zijn de toelatingsvoorwaarden gelijkaardig, dus een instroom zonder secundair diploma is niet voor de hand liggend. Ook focussen kwaliteitsorganisaties niet op de erkenning van niet-formeel of informeel leren. Het rapport

nuanceert met andere woorden niet voldoende over de diepgang van mogelijkheden van verschillende studieprogramma's. Het is van belang dat beleidsmakers de toegang tot een HO-instelling en de regelgeving hieromtrent verder uitspitten.

Richtlijn 3: Levenslang leren

Richtlijn drie focust op het verbeteren van inclusie in het gehele onderwijssysteem door een coherent beleid vanaf de vroege kinderjaren tot het HO, waardoor levenslang leren mogelijk wordt. In navolging van de klemtoon op brede sociale dialoog in richtlijn één wordt hier specifiek het belang onderstreept van het creëren van synergiën tussen alle onderwijsniveaus en aanverwante beleidsterreinen (zoals financiën, werkgelegenheid, gezondheid en sociaal welzijn, huisvesting, migratie, enz.). Op die manier kunnen beleidsmaatregelen ontwikkeld worden, die in de hele onderwijssector een inclusieve omgeving creëren, en op hun beurt gelijkheid, diversiteit en inclusie bevorderen, en inspelen op de behoeften van de bredere gemeenschap.

Deze richtlijn wordt in het rapport verder geoperationaliseerd in volgende indicatoren, die nagaan of (1) er coördinatiemechanismen op topniveau aanwezig zijn tussen de verschillende onderwijsniveaus, (2) deze mechanismen focussen op kansengelijkheid en inclusie, en of de coördinatiemechanismen op topniveau verwante beleidsterreinen betrekken in beleidsdiscussies over gelijkheid in HO, (3) nagaan of overheidsinstanties op topniveau steun geven aan volwassenen die HO willen volgen, en (4) kansengelijkheid, diversiteit en inclusie opgenomen zijn in de opleidingsprogramma's voor leraren en op die manier een sleutelrol spelen.

In Vlaanderen is er (buiten de administratieve overheid) geen overkoepelend coördinerend overlegorgaan tussen de verschillende onderwijsniveaus waardoor de eerste twee indicatoren een nulscore krijgen. Indicator drie en vier krijgen wel een positieve score, onder meer verwijzend naar de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) die stimulansen biedt aan volwassenen die een aanvullende opleiding volgen, de deelname aan het Microbol project⁴ met de groeiende aandacht voor *micro-credentials*, de focus op kansengelijkheid, diversiteit en inclusie in o.a. de initiële lerarenopleiding (bv. Valcke, Struyven, & Rots, 2012), en activiteiten in het kader van voortdurende professionele ontwikkeling. Niettemin blijkt de noodzaak van voortdurende aandacht en daaropvolgende acties uit de bevindingen van TALIS 2018. In dit onderzoek gaven docenten aan dat ze zich minder goed toegerust voelden om les te geven in een multiculturele omgeving na hun formele training, in tegenstelling tot hun collega's in andere landen (Siongers et al., 2021). Om vooruitgang te boeken binnen deze richtlijn, kunnen *good practices* van onderwijssystemen waar wel reeds een coördinerend overlegorgaan tussen onderwijsniveaus bestaat inspiratie bieden. Bovendien kan de koppeling van data door de overheid verzameld op de verschillende onderwijsniveaus (basis-secundair-hoger onderwijs) helpen om levenslange onderwijsprojecten in kaart

te brengen en knelpunten te identificeren (o.a. voor ondervertegenwoordigde sociale subgroepen in het HO), wat de brug slaat naar de volgende richtlijn uit het Eurydice-rapport.

Richtlijn 4: Data

Het rapport stelt dat het verzamelen van betrouwbare data een noodzakelijke voorwaarde is voor *evidence-based* verbeteringen van de sociale dimensie van het HO, waarbij de focus ligt op monitoringssystemen. Er worden vier indicatoren vermeld: (1) verzameling van relevante data, (2) data over het behalen van een diploma na de eerste cyclus en de link met studentkenmerken, (3) beleidsmakers hebben inzicht in data van voltooiingspercentages na de eerste bachelor, en (4) deelname aan het Eurostudent VII survey project.

Volgens het rapport worden er administratieve data verzameld in Vlaanderen, maar dit is zeer beperkt in vergelijking met andere landen in Europa. Voor Vlaanderen worden er, volgens het rapport, enkel data verzameld op vlak van functiebeperking, SES, familiale achtergrond, en andere niet verder gespecificeerde aspecten. Daarnaast worden er ook data verzameld over het aantal behaalde diploma's in een eerste cyclus, maar deze bevatten geen specifieke studentkarakteristieken. Ten slotte nam Vlaanderen als één van weinige landen/regio's in Europa niet deel aan het Eurostudent survey VII-project.

Een aantal bedenkingen kunnen geformuleerd worden bij deze richtlijn. In het Eurydice-rapport wordt benadrukt dat het verzamelen van relevante data van belang is (zie eerder) zoals het studentenprofiel, toegang en participatie, drop-out, voltooiing van het HO, en de transfer naar de arbeidsmarkt.

Een eerste bedenking bij de richtlijn is dat er sprake is van een eenzijdige focus op het verzamelen van studentkenmerken; het omvat slechts één aspect van inclusie. Er is geen aandacht voor andere belangrijke aspecten zoals het mentaal welbevinden, en de ervaringen van kwetsbare en ondervertegenwoordigde groepen waaruit de smalle focus van het Eurydice-rapport nog meer blijkt. Ook het in kaart brengen van kenmerken uit de brede leeromgeving, de HO-instelling en de context van de student, die studiesucces en welbevinden, kansengelijkheid en diversiteit belemmeren of bevorderen, is tevens van belang om *targets* ter zake te kunnen behalen (cf. comprehensieve modellen inzake drop-out, studiesucces en/of welbevinden in HO; zie bv. Aina et al., 2022; Aljohani, 2016).

Voorts wordt er benadrukt dat data gebruikt moeten worden om de verdere ontwikkeling van het sociale beleid vorm te geven. Maar, de tweede bedenking bij de richtlijn, er wordt in dit rapport niet beschreven hoe landen effectief met data aan de slag moeten gaan. Dit is dus een blinde vlek. Het is immers het correcte gebruik van data dat bijdraagt tot het bereiken van doelen op vlak van gelijkheid (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Een derde bedenking bij deze richtlijn heeft betrekking op het niveau van dataverzameling zelf. In het Eurydice-rapport wordt voornamelijk verwezen naar het natio-

nale/regionale niveau. Er zijn in Vlaanderen veel HO-instellingen wat betekent dat elke instelling mogelijk wel aan meer dataverzameling doet of plant te doen, en gerichte acties opzet op basis van deze data. Inzake kansengroepen toont het rapport van het Rekenhof over studievoortgang in het HO (november 2021) dat instellingen verschillen inzake de mate van dataverzameling van achtergrondkenmerken van o.a. beursstudenten, de vooropleiding van studenten, pioniersstudenten (studenten die als eerste uit hun familie een opleiding volgen in het hoger onderwijs), studenten met een migratieachtergrond, werkstudenten, studenten die hoger afstandsonderwijs volgen, gender, Sociaal Economische Status (SES), de moedertaal, studenten met functiebeperkingen, en de nationaliteit. Een belangrijk voorbeeld van *evidence based* implementatie in dit proces was het Charter Registratie Kansengroepen (goedgekeurd door Vlaamse Hogescholenraad – VLHORA, december 2016; Vlaamse Interuniversitaire Raad – VLIR, januari 2017⁵), zodat HO-instellingen in Vlaanderen op een vergelijkbare manier basisgegevens in verband met kansengroepen verzamelen. Een centralisatie in de Databank Hoger Onderwijs is een eerste stap richting beleidsondersteunende monitoring van inclusie in het HO. Echter, het is nodig dat ook HO-instellingen inzicht en feedback ontvangen over deze data zodat ze doelgericht actie kunnen ondernemen richting meer kansengelijkheid en inclusie in de eigen instelling.

Richtlijn 5: Begeleiding en ondersteuning

Overheidsinstanties moeten een beleid hebben dat ervoor zorgt dat HO-instellingen effectieve begeleiding en ondersteuning voor studenten en kandidaat-studenten kunnen voorzien. Op die manier kan de toegang en deelname aan HO voor minderheidsgroepen verbreed worden. Dit vertaalt zich in vier indicatoren: (1) een wettelijke verplichting van het hoogste niveau in elk land en regio om psychologische begeleiding te bieden aan (kandidaat-)studenten, (2) specifieke aandacht voor de psychologische begeleiding van studenten met specifieke karakteristieken, (3) kwaliteitsbewaking van deze psychologische hulpverlening vereist door de wet, en (4) aanwezigheid van openbare instelling(en) met een formele rol als bemiddelaar in conflicten rond gelijke kansen in het HO.

In Vlaanderen moeten HO-instellingen psychologische begeleiding bieden aan studenten. Deze taak wordt opgelegd aan elke instelling vanuit de regionale of nationale overheid en focust zich op alle studenten. Daarnaast is kwaliteitscontrole van deze diensten ook wettelijk vastgelegd in Vlaanderen. Kansengroepen zijn in Vlaanderen geen hoofdzakelijke focus van deze ondersteunende diensten, hetgeen gezien kan worden als een universele aanpak, wat inclusie bevordert. Op instellingsniveau is dit wel het geval voor bepaalde groepen van studenten. Zorgcoördinatoren in hogescholen en universiteiten staan bijvoorbeeld in voor de begeleiding van studenten met specifieke onderwijsbehoeften zoals studenten met ASS, ADHD, leerstoornissen, e.d., en dit vaak enkel voor de categorieën die werden vastgesteld door de Vlaamse Onderwijs Raad

(VLOR).⁶ Verder kijkend naar onze overgangsprioriteiten zou een focus – zoals in indicator twee en wat dus ook vaak gebeurt in de instellingen zelf – net doelgroepenbeleid in de hand werken. Dit zou op termijn contra-inclusief kunnen werken indien het niet geflankeerd wordt door een brede basiszorg op basis van het *Universal Design for Learning* (UDL zie: <https://udlguidelines.cast.org/>), een kader dat handvaten geeft om een visie van inclusief werken in de praktijk om te zetten. We streven dus geen doelgroepenbeleid in se na, maar zien het als de opdracht van elke professional binnen deze diensten en functies om ook aandacht te hebben voor diversiteit en inclusie.

Ten slotte worden ombudsen⁷ vanuit de HO-instellingen aangesteld. Deze functie neemt in de praktijk verschillende vormen (en titels) aan waarbij het soms onduidelijk is of het mediëren van gelijkheid en inclusie gerelateerde conflicten tot het takenpakket behoort van deze persoon. Verder worden er op Vlaams niveau geen neutrale ombudspersonen of instituties voorzien die verantwoordelijk zijn voor het mediëren van aan inclusie gerelateerde conflicten. Er kan geconcludeerd worden dat op beleidsniveau al heel wat inspanningen gerealiseerd zijn om begeleiding en ondersteuning aan te bieden aan studenten door dit wettelijk vast te leggen alsook kwaliteitszorg te waarborgen, maar dat dit nog verder op punt gesteld kan worden.

Richtlijn 6: Financiering

Richtlijn zes focust op voldoende en duurzame financiering zodat het HO betaalbaar is voor alle studenten. De indicatoren richten zich op: (1) overheidsfinanciering toegekend aan HO-instellingen zodat deze hun doelstellingen omtrent toegankelijkheid en hoger slaagpercentage kunnen bereiken, (2) toekenning van universele beurzen aan meer dan 50% van de voltijdse eerstejaarsstudenten, (3) toekenning van deze beurzen aan 10–49% van deze populatie, en (4) *top-level* steun aan tenminste twee van de volgende elementen: accommodatie, transport of maaltijden voor studenten.

Volgens het rapport haalt Vlaanderen enkel indicator drie. Ook hier kunnen na een grondige analyse enkele bedenkingen worden gemaakt. In de periode 2013–2018 zijn de overheidsuitgaven voor het onderwijs stabiel gebleven, maar niet toegenomen in Vlaanderen. Desondanks stijgt elk jaar het aantal studenten in het HO (OECD, 2021), alsook de vraag naar een studietoelage door studenten (Agentschap voor HO, volwassenenonderwijs, kwalificaties en studietoelagen, 2020). Vlaanderen evolueert niet mee met deze vraag.

Bij een diepere analyse van deze uitgaven blijkt er geen financiering naast de voorgevoemde gekleurde middelen te worden toegekend aan HO-instellingen met betrekking tot steun voor kwetsbare, kansarme en ondervertegenwoordigde groepen. In het rapport valt ook te lezen dat 10 tot 49 procent van de voltijdse HO-studenten een beurs krijgt. Hierdoor scoort Vlaanderen goed, hoewel deze ruime marge bedenkingen met zich meebrengt. Onder deze beursuitgaven wordt geen indirecte steun voor bijvoorbeeld

huisvesting of vervoer voorzien. Wel worden er, afhankelijk van de universiteit, extra voordelen voorzien voor alle studenten, die gelijkend zijn aan indirecte steun.

Samenvattend ontbreekt het rapport ook hier aan diepgang. Wat is het exacte percentage aan studenten dat een beurs krijgt en is dit een volledige beurs? Voorzien universiteiten intern indirecte steun aan studenten en op welke manier? Een grote lacune die hier niet besproken wordt, is de rol van de dienst studentenvoorzieningen, en de gekleurde middelen die zich daar bevinden om studenten met een bepaalde ondersteuningsvraag hulp te bieden (financieel of anders). Ook zijn de overheidsuitgaven voor het HO stabiel gebleven ondanks een stijgend aantal studenten en een stijgende vraag naar studietoelagen. Herziening door beleidsmakers en HO-instellingen is hier van belang om vraag en aanbod evenwaardig te houden.

Richtlijn 7: Vorming onderwijzend personeel en institutionele missie

In richtlijn zeven wordt de inclusiviteit van de leeromgeving benadrukt. Volgende indicatoren worden gebruikt als toetsing: (1) het bestaan van een top-down beleid voor het aanbieden van training aan onderwijspersoneel inzake diversiteit en inclusie, (2) aanmoediging tot het aanbieden van dergelijke training, (3) externe kwaliteitscontrole, en (4) uitdragen van diversiteit en inclusie binnen de HO-instellingen via hun missie en/of studieprogramma's.

Er bestaat in Vlaanderen geen beleid rond de professionalisering van docenten in het HO in het algemeen en zeker niet rond deze thema's. HO-docenten stuiten op verschillende diversiteitsgebonden uitdagingen waardoor handelingsverlegenheid optreedt (Dursun, Claes, & Agirdag, 2021; Pulinx et al., 2021). Daardoor is er veel terughoudendheid om op te treden bij gevoelige thema's in het HO. Er is in Vlaanderen dringend behoefte aan een breed, niet-vrijblijvend professionaliseringsmodel, gericht op alle opleidingen, dat deze problemen aanpakt, en tevens empirisch onderbouwd is om inclusieve leeromgevingen te creëren die gelijke onderwijskansen en sociale cohesie bevorderen (Consuegra & Cincinnato, 2020; Dursun et al., 2021; Pulinx et al., 2021).

Er kan opgemerkt worden dat naast de positieve focus op inclusie, het begrip 'leeromgeving' in het rapport zeer eng benaderd wordt. Zo wordt bijvoorbeeld de impact van de effectieve bebouwde omgeving in het verwelkomen en faciliteren van een divers publiek in dit document onvoldoende erkend, en wordt enkel gekeken naar de rol van de docent als contextuele factor. Rond de inclusieve schoolomgeving zijn er wel Europese *toolkits* beschikbaar, zoals de "*Toolkit for inclusive higher education*" (Kelly & Padden, 2018), die ook een ruimtelijke component bevat. Als toegevoegde waarde kan er echter ook naar het onderzoek in de architecturale ontwerpmethodiek gereikt worden, waarin de ontwerpparadigma's *Universal Design* (Mace, 1985) en *Design for Human Flourishing* (Stevens et al., 2019a, 2019b) samen een goede start vormen om vanuit de geest van inclusie en welbevinden schoolomgevingen te concipiëren.

We pleiten daarenboven ook voor het meer openen van HO-instellingen naar het omliggend maatschappelijk weefsel, waarbij *best practices* als bijvoorbeeld het Ierse “Shared Educational Campuses” (e.g. McDaid, 2015) tot inspiratie kunnen leiden. In Vlaanderen kennen we het Masterplan Scholenbouw 2.0 (Vlaamse Overheid, 2020⁸), waar er via overheidsinvesteringen een stimulans wordt gegeven aan effectieve leeromgevingen en multifunctionaliteit, afgebakend tot het basis- en secundair onderwijs. Er zijn mogelijkheden om hier nog concretere ruimtelijke adviezen in op te nemen en een extrapolatie naar het HO door te voeren.

Richtlijn 8: Mobiliteit

Studenten uit kansengroepen moeten gelijke toegang krijgen tot leermogelijkheden die worden geboden door (inter)nationale mobiliteitsprogramma's, zo staat in het Europees mobiliteitsbeleid voor het HO. Het belang van nieuwe technologieën bij het ondersteunen van *blended mobility* en het aanmoedigen van internationalisering in eigen land werd reeds in de tweede richtlijn onderstreept.

In het rapport wordt de richtlijn mobiliteit geconcretiseerd aan de hand van vier indicatoren, namelijk (1) een nationaal mobiliteitsbeleid gericht op ten minste één uniek achtergrondkenmerk van studenten, anders dan geslacht, (2) de overdraagbaarheid van beurzen en de beschikbaarheid van op behoeften gebaseerde en/of universele studiepuntenbeurzen (ECTS) voor studenten die deelnemen aan mobiliteitsprogramma's, (3) begeleiding, mentordiensten, gesubsidieerde huisvesting, en voedsel/kantines voor inkomende en/of uitgaande studenten, en (4) advies vanuit *top-level* instanties voor HO over het gebruik van nieuwe technologieën bij onderwijs en leren.

Vlaanderen heeft een toezichtmechanisme voor specifieke kenmerken van studenten op het gebied van leermobiliteit, en er kunnen zowel graden als studiepunten worden overgedragen. In richtlijn acht werd aangegeven welke specifieke maatregelen op vlak van leermobiliteit kunnen genomen worden gericht naar kwetsbare, kansarme of ondervertegenwoordigde studenten. Zo was er in 2013 uitgebreide aandacht voor mobiliteit voor studenten uit ondervertegenwoordigde groepen, waarbij Vlaanderen specifieke *targets* tegen 2020 vooropgesteld had (Actieplan “Brains on the move”, 2013⁹). Deze inspanningen hebben effect: 21,22% van het totaal aantal mobiele diploma's wordt behaald door studenten die behoren tot een ondervertegenwoordigde groep. Echter, de beoogde 33% wordt nog niet behaald (Monitor studentenmobiliteit, 2019¹⁰). Bijkomend onderzoek blijft echter nodig naar wie al dan niet bereikt wordt door deze fysieke mobiliteit, naar alternatieven om dit meer inclusief te maken, naar de kosten en baten voor de buitenlandse partners, en naar de mate waarin de beoogde interculturele competenties al dan niet bereikt worden door de studenten die gebruik maken van internationaliseringsinitiatieven.

Richtlijn 9: Maatschappelijk engagement

Richtlijn negen benadrukt het maatschappelijk engagement van de onderwijsinstelling, ter bevordering van kansengelijkheid, diversiteit en inclusie. Indicatoren waarop dit engagement getoetst wordt zijn: (1) steun van overheidswege tot het realiseren van maatschappelijk engagement, en (2) een regelgevend kader met voorwaarden om engagement te evalueren. Vlaanderen heeft belangrijke stappen gezet betreft het aangaan van dergelijk maatschappelijk engagement. Vanwege het Vlaamse geografische kenmerk van concurrerende en zeer lokaal ingebedde universiteiten, is de samenwerking met de lokale besturen en de profitsector een *must*. Een concreet voorbeeld hiervan is het zichzelf toekennen van het ‘*civic*’ label door een universiteit, en van lokale initiatieven een handelsmerk maken.

Echter, er is nog een groeimarge, gezien er vanuit universiteiten in Vlaanderen slechts beperkte kaders zijn voor het opzetten van samenwerking met de markt, zoals het contractwerk, het integreren van vragen uit het veld in projectaanvragen, of het integreren van *real life cases* in de opleidingsonderdelen van de studenten. Het Vlaamse TETRA-kanaal voor toegepast onderzoek alsook de Baekeland-mandaten voor doctoraatsonderzoek (FWO, 2022) zijn enkele voorbeelden van subsidiekanalen voor samenwerking gesteund door de overheid. Wat betreft de indicator rond het bestaan van een extern kwaliteitskader op engagement, scoort Vlaanderen slecht, er is nog veel marge tot verbetering.

Richtlijn 10: Beleidsdialoog

Om de tien bovengenoemde beginselen en richtlijnen te vertalen en in praktijk te brengen, zowel op het niveau van het nationale stelsel als op instellingsniveau, moeten regeringen een beleidsdialoog aangaan met HO-instellingen en andere belanghebbenden. Op basis daarvan moet specifiek beleid kunnen worden ontwikkeld dat de institutionele autonomie eerbiedigt, onnodige administratieve lasten wegneemt, en kansengelijkheid, diversiteit en inclusie in het HO daadwerkelijk bevordert. In dit verband is het belangrijk de waarde te benadrukken van collegiale ondersteuning en van het delen van beste praktijken tussen EHEA-landen.

Er is slechts één indicator voor de tiende richtlijn, namelijk: dialoog op *top-level* over de uitvoering van de in november 2020 formeel aangenomen richtsnoeren. Om ervoor te zorgen dat de beginselen en regels worden nageleefd, wordt een onderscheid gemaakt tussen HO-systemen waarvoor een specifiek discussieforum is gevormd, en systemen waarvoor de uitvoering is gedelegeerd aan een reeds bestaande entiteit.

Vlaanderen meldt dat er een beleidsdialoog over de uitvoering van de beginselen en richtsnoeren is, maar dat het geen specifiek beleidsforum voor de uitvoering van de

beginselen en richtsnoeren heeft opgericht. In dit rapport wordt geen melding gemaakt van het eventuele orgaan in kwestie, maar waarschijnlijk is dat het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO).

Discussie

Het doel van het hierboven besproken Europese rapport was indicatoren te ontwikkelen om de huidige status van de beleidsaandacht in Europese regio's/landen voor sociale cohesie en inclusie in het HO te beoordelen. Het is een indicatief onderzoek naar de mate waarin de Europese HO-instellingen nu zijn afgestemd op de tien beginselen en de begeleidende richtlijnen die door alle EHEA-landen zijn overeengekomen als een routekaart om de sociale dimensie in het HO te verbeteren.

Een duidelijke lezing en overeenkomstige implementatie van deze richtlijnen is niet evident. Het doel van dit artikel was dan ook om kritisch te reflecteren over: (1) de tien richtlijnen, (2) de huidige positionering van Vlaanderen, en (3) de weg die het HO in Vlaanderen nog te gaan heeft op het vlak van gelijkheid en inclusie in het HO, en om dat de hertalen naar drie overgangsprioriteiten die zowel van overheidswege als vanuit de onderwijsinstellingen zelf aangepakt kunnen worden.

Om te beginnen geeft het woord “routekaart” al heel wat weg, en daar ligt ook de eerste prioriteit van transitie. Het is slechts een richting die Europa aangeeft in dit rapport, en er is een grote autonomie onder de HO-instellingen, maar ook de overheden, wat leidt tot willekeur, gebrek aan transparantie, en gebrekkige uitvoering. Van daaruit stellen wij de volgende drie overgangsprioriteiten voor:

Overgangsprioriteit 1: Nood aan een gemeenschappelijke taal

In het hele rapport merken we op dat aan bepaalde concepten geen basisdefinitie wordt toegekend waardoor de lezer een grote vrijheid heeft om ze te interpreteren (en dus toe te passen). Dit laatste verklaart vermoedelijk ook de grote verschillen in resultaten die bepaalde landen/regio's in de puntentelling behalen, en geeft ruimte voor interpretatie door overheden en HO-instellingen, wat weer kan leiden tot uitsluiting of het missen van belangrijke elementen in de groei naar inclusief HO.

Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal rond de concepten van: “inclusief onderwijs”, “diversiteit”, “gelijke kansen”, die verder reiken dan alleen hun juridische waarde, zal vergelijking tussen landen mogelijk maken.

Bovendien schept het ook een kader om tussen verschillende disciplines, of met verschillende belanghebbenden, over de verschillende aspecten te communiceren. Door een gemeenschappelijke taal te creëren of te verduidelijken, wordt het dus mogelijk samen te

werken, samen te ontwerpen, en vooral synergie te verkrijgen over de beleidsdomeinen heen, wat cruciaal is om gelijke onderwijskansen in het HO te versterken.

Overgangsprioriteit 2: Verantwoordelijkheid op drie niveaus

Het is niet langer houdbaar te stellen dat de implementatie van richtlijnen voor inclusief HO volledig bij de HO-instellingen ligt, en dat de instellingen hierover geen verantwoording verschuldigd zijn. Er is behoefte aan verantwoordingsplicht op drie verschillende niveaus.

Op het nationaal/regionaal niveau, in dit geval het Vlaamse niveau, moet een dialoog worden georganiseerd met alle belanghebbenden, waaronder de studenten zelf, om de implementatie en evaluatie te voorzien. Op het intermediaire niveau van de HO-instelling moet er een duidelijk beleid voor het HO komen om inclusie te bevorderen, dat tenminste de tien voorgestelde richtlijnen omvat, en dat mede vorm krijgt door interactie met alle actoren binnen de organisatie. Op het derde niveau, dat van de opleiding, student, docent en andere onderwijsmedewerkers in het HO, zit de implementatie en eigenaarschap. Maar daar mag het niet bij blijven. Er moet een duidelijke vorm van verantwoording zijn met betrekking tot de controle, implementatie, en evaluatie van de beleidskeuzes die men maakt. Zo is elke werknemer in HO medeverantwoordelijk voor de implementatie van de tien richtlijnen.

Overgangsprioriteit 3: Holistische kijk

Opmerkelijk is dat er een hernieuwde focus is op de zeer enge definitie van inclusie (enkel gericht op beperkingen en deficit denken), en niet op een brede definitie van inclusief onderwijs (bv. Haug, 2017). De enge definitie luidt doorgaans dat het gaat over functiebeperkingen, zoals vastgesteld door de VLOR in 2006. De brede definitie echter stelt dat het gaat over diversiteitskenmerken in zijn meest brede zin. Het gebruik van categorieën zoals ASS en ADHD kan overdreven doelgroepenbeleid in de hand werken en daarmee ook stigmatisering, waardoor veelvuldig (en soms onnodig) gebruik van redelijke aanpassingen een reëel risico is.

Zo wordt de tekortkoming bij de student gelegd en niet in de leeromgeving gesitueerd. Door af te stappen van doelgroepenbeleid, zoals bijvoorbeeld door het *disability creation model* (Fougeyrollas, 1995) als inspiratiebron te gebruiken, wordt ruimte gegeven om inclusief HO echt vorm te geven, en de participatie van alle mogelijke studenten te garanderen. Dit kan op basis van brede zorg, UDL (*Universal Design for Learning*; zie hiervoor), en andere onderwijsmodellen die hun kracht al hebben bewezen. Op deze manier worden studenten niet verengd tot een label of diagnose, is er geen risico op uitsluiting van bepaalde groepen, en kan *state-of-the-art* onderwijs worden aangeboden.

Het is echter belangrijk om UDL niet te simplificeren als een aanpak die zich richt op alle studenten zonder rekening te houden met specifieke behoeften. Dit kan leiden tot de misvatting dat UDL slechts een breed raamwerk is voor algemene ondersteuning, wat resulteert in een gebrek aan alomvattende integratie, en dus een vrijgeleide wordt om niets meer te doen rond inclusie en diversiteit.

Over alle aanbevelingen heen merken we tevens de nood om bepaalde concepten die gebruikt worden op holistische wijze te benaderen. Zo dient het onderwerp van inclusie niet enkel aangepakt te worden door sensibilisering en het bieden van financiële ondersteuning, maar door ook de omgeving in al haar facetten hierop te enten. Dit vergt het opentrekken van de indicatoren naar andere sectoren, bijvoorbeeld door kwaliteitskaders voor ruimtelijke ontwerpers te ontwikkelen die de schoolomgevingen vormgeven, of een *charter* van sociaal gedrag te ondersteunen in de sociale structuren rond het HO, zoals verenigingen, enzovoort. Op die manier wordt een breder publiek betrokken bij inclusief onderwijs en kan dit groeien als denkwijze, in plaats van als een checklist.

Conclusie

In maart 2022 werd het Eurydice-rapport *“Towards equity and inclusion in higher education in Europe”* gepubliceerd, waaruit duidelijk blijkt dat Vlaanderen nog groeimogelijkheden heeft om kansengelijkheid en inclusie te bevorderen in het HO. Dit artikel gaf een narratieve samenvatting van het Eurydice-rapport en vulde dit aan met wetenschappelijke inzichten. De expertise van de auteurs werd strategisch ingezet om elke richtlijn kritisch te analyseren en beoordelen, wat resulteerde in een sterke samenwerking en een goed doordachte en geïntegreerde aanpak.

Uit deze kritische reflectie vloeiden drie duidelijke, maar kritische overgangsprioriteiten voort waar HO-instellingen, en de overeenkomstige brede groep van stakeholders, zoals (lokale) overheden, ruimtelijke ontwerpers en ondersteunende diensten, zich prioritair op zouden moeten richten. Om los te komen van het gevaar van een te overdreven doelgroepenbeleid, dient er voorrang gegeven aan een gemeenschappelijke taal met duidelijk omschreven definities, aan het nemen van verantwoordelijkheid op drie verschillende niveaus, en aan het holistisch kijken naar gelijke onderwijskansen.

Noten

- 1 *Top-level* verwijst hierbij naar beleid door het Ministerie van Onderwijs in Vlaanderen, verantwoordelijk voor hoger onderwijs.
- 2 Vanaf 2015 werden de middelen van het Aanmoedigingsfonds toegevoegd aan (niet-gekleurde) werkingsmiddelen (Ministerie van Onderwijs en Vorming Vlaanderen, 2015).

- 3 Met het concept “diversiteitskenmerk” bedoelen we eigenschappen die als divers kunnen worden gezien, zoals geslacht, leeftijd, gezinssituatie, beperking, toegankelijkheid/mobilititeit, cultuur, godsdienst/spiritualiteit, huidskleur en afkomst en sociaaleconomische status. Merk echter op dat studenten in het HO, nooit eendimensionaal te definiëren zijn. Het gaat hier wel degelijk om intersectionaliteit: een multidimensionale identiteit die zich vormt op het kruispunt van deze subdimensies en ervaringen (Atewologun, 2018).
- 4 <https://microcredentials.eu/about-2/microbol/>, vermeld tijdens het online event ‘Towards equity and inclusion in higher education in Europe and Belgium’ op 10 juni 2022.
- 5 Zie https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/Publicaties-GK-VLIR_gelijke-kansen_2018_corr-DEF.pdf
- 6 VLOR heeft in 2009 een opdeling van functiebeperkingen gemaakt met acht subgroepen: 1. motorische functiebeperking (vb.: een student in een rolstoel of met spina bifida) 2. visuele functiebeperking (slechtziendheid of blindheid) 3. auditieve functiebeperking (slechthorendheid of doofheid) 4. chronische ziekte (vb.: epilepsie of diabetes) 5. leerstoornissen (vb.: dyslexie of dyscalculie) 6. psychiatrische functiebeperking (waaronder ook ontwikkelingsstoornissen, vb.: autismespectrumstoornis of ADHD) 7. meervoudige functiebeperking (een combinatie van de voorgaande) 8. overige.
- 7 Een ombudsman, ombudsvrouw, ombudspersoon, ombudsdienst, of ombudsfunctie is een onpartijdige klachtbehandelaar die gevraagd en ongevraagd onderzoek verricht naar de rechtmatigheid van gedragingen of situaties. Deze persoon kan optreden als bemiddelaar tussen verschillende partijen in het onderwijs.
- 8 <https://beslissingenvlaamseregering.vlaanderen.be/document-view/5F09B92BFA87E00008000181>
- 9 <https://www.vlaanderen.be/publicaties/brains-on-the-move-actieplan-mobiliteit-2013>
- 10 https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Monitor%20mobiliteit%20publicatie%20final_o.pdf

Literatuur

- Agentschap voor hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, kwalificaties en studietoelagen (2020). Studietoeslag jaarverslag 2020. Geraadpleegd op 24 juni 2022. Van <https://studietoelagen.be/sites/default/files/atoms/files/Jaarverslag%20Studietoelagen%202020.pdf>
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 101102. doi: 10.1016/j.seps.2021.101102
- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2). doi: 10.5539/hes.v6n2p1
- Atewologun, D. (2018, August 28). Intersectionality theory and practice. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Geraadpleegd 13 juli 2023 via <https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-48>.

- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*, 81(1), 1–8.
- Consuegra, E., & Cincinnato, S. (2020). Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. Inleiding op themanummer Omgaan met diversiteit in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(4), 2–11.
- Dursan, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303–322. doi: 10.1080/2005615X.2021.2006118
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018). National student fee and support systems in European higher education 2018/19. Geraadpleegd op 24 juni 2022 via https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/fee_support_2018_19_report_en.pdf
- Fougeyrollas, P. (1995). Documenting environmental factors for preventing the handicap creation process: Quebec contributions relating to ICIFH and social participation of people with functional disabilities. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 17(3–4), 145–153. doi:10.3109/09638289509166709
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. Doi: <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hemelseoet, E. (2021). Democratiseren van het hoger onderwijs: realiteit of uitdaging? In R. Pulinx, M. Schrooten, & E. Emmers (Red.), *Diversiteit in het hoger onderwijs* (pp. 67–83). Uitgeverij ASP.
- Kelly, A.M. & Padden, L. (2018). *Toolkit for inclusive higher education institutions. From vision to practice*. UCD Access & Lifelong Learning. Publication no. 2. Dublin: University for All Publication Series.
- Mace, R. (1985). *Universal Design: Barrier-Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Mandinach, E.B. & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 1–10. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100842
- McDaid, S. (2015). From shared schools to shared space: Integrated education initiatives in Northern Ireland in comparative perspective. *Identity Artikels: A Journal of British and Irish Studies*, 1(1), 3–14.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming Vlaanderen (2015). *Evaluatie van een aantal aspecten van het financieringsmechanisme in het hoger onderwijs*. Brussel.
- Morgenroth, T., & Ryan, M.K. (2018). Quotas and affirmative action: Understanding group-based outcomes and attitudes. *Social and Personality Psychology Compass*, 12, e12374. doi:10.1111/spc3.12374
- OECD (2021). Assessment and recommendations, in *Resourcing Higher Education in the Flemish Community of Belgium*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/92e549fc-en.
- Pulinx, R., Schrooten, M., & Emmers, E. (Red.) (2021). *Diversiteit in het hoger onderwijs*. Uitgeverij ASP.

- Rekenhof (november 2021). *Studievoortgang in het hoger onderwijs*. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Brussel. Geraadpleegd op 14 juli 2022 via https://www.rekenhof.be/Docs/2021_42_StudievoortgangHogerOnderwijs.pdf.
- Scott, C. (2020). Managing and regulating commitments to equality, diversity and inclusion in higher education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 175–191. doi: 10.1080/03323315.2020.1754879
- Siongers, J., B. Spruyt, F. Van Droogenbroeck, B. Bongaerts, D. Kavadias (2021). *TALIS 2018 Vlaanderen – Verdiepend rapport diversiteit*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Stevens, R., Petermans, A., & Vanrie, J. (2019a). Design for human flourishing: a novel design approach for a more 'humane' architecture. *The Design Journal*, 22(4), 391–412.
- Stevens, R., Petermans, A., & Vanrie, J. (2019b). Design for human flourishing in architecture: A theoretical framework to design spatial flourishing affordances. *Journal of Architectural and Planning Research*, 34(2), 129–149.
- Studiepoort (2020). Voldoe ik aan de voorwaarden om te starten met een graduaats- of bacheloroopleiding? Geraadpleegd op 24 juni 2022 via <https://www.studiepoort.be/ik-voldoe-niet-aan-de-voorwaarden-1>
- Valcke, M., Struyven, K., & Rots, I. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt ... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen* (Eindrapport – 7 december 2012). Onderzoeksproject in opdracht van Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.
- Vlaamse Overheid (2022). Het Hogeronderwijsregister. Geraadpleegd op 24 juni 2022 via <https://hogeronderwijsregister.be/home>