

Diversiteit en inclusie vanuit het perspectief van docenten en studenten

Machteld de Jong, Hafid Ballafkih, Julia Delhaas en Angélique Hunkar

Samenvatting De aandacht voor diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs is de afgelopen jaren toegenomen. Diversiteit in de studentenpopulatie, ongelijke kansen op studentsucces en maatschappelijke en wereldwijde ontwikkelingen liggen hieraan ten grondslag. Ondanks deze aandacht voelen niet alle docenten zich voldoende capabel om les te geven aan een diverse studentenpopulatie en blijft groepsvorming langs etnische lijnen zichtbaar onder studenten.

In dit artikel worden, op basis van individuele interviews met 75 studenten en focusgroeptijdenkomsten met 9 docententeams uit een hogeschool in de Randstad, kansen en uitdagingen rondom diversiteit en inclusie vanuit het perspectief van docenten en studenten belicht. Deze kwalitatieve insteek bleek zeer waardevol omdat op deze wijze processen van betekenisgeving zichtbaar werden gemaakt. Interacties tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten blijken cruciaal voor het thuisgevoel binnen de onderwijsinstelling en voor het succes van studenten. Het hoger onderwijs blijft een plek waar verschillen samenkomen, maar het waarderen en benutten van deze verschillen vraagt om interventies.

Nodig zijn structurele inspanningen zoals representatie, een open en veilige opleidingscultuur en het creëren van verbindingen. Dit omvat formele en informele ontmoetingen tussen studenten, studenten en docenten en onder onderwijsprofessionals. Om het onderwijs een emancipatiemotor voor alle studenten te laten zijn, is het essentieel dat docenten zich capabel en gesteund voelen. Structurele aandacht voor diversiteit en inclusie, gesteund door management dat dit perspectief actief uitdraagt, is hierbij onmisbaar.

Trefwoorden diversiteit, inclusie, hoger onderwijs, docenten, studenten

Inleiding

Zowel nationale als internationale beleidsstukken wijzen op de toenemende noodzaak van aandacht voor diversiteit en inclusie in het onderwijs. De veranderende samenstelling van de Nederlandse samenleving (WRR-38, 2018) en de manier waarop we thema's zoals gelijkheid zien, is veranderd (Ghorashi, 2023). Beleidsdocumenten (OCW, 2024) benadrukken de noodzaak van diversiteit in het onderwijssysteem. In dit artikel kiezen we voor een brede definitie van diversiteit: verschillen die bestaan tussen mensen, zoals herkenbare verschillen als geslacht, leeftijd, etniciteit of functiebeperking, maar ook

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 8 maart 2024

Geaccepteerd: 18 december 2025

Online: 27 januari 2026

Contactpersoon

Machteld de Jong,
machteld.dejong@inholland.nl

Over de auteur(s)

Machteld de Jong is werkzaam als lector Diversiteitsvraagstukken bij hogeschool Inholland en als beleidsmedewerker bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (ocw); Hafid Ballafkih is werkzaam als lector Arbeid en Human Capital in Transitie bij hogeschool van Amsterdam; Julia Delhaas is onderzoeker bij hogeschool Inholland; Angélique Hunkar is senior onderzoeker bij The Work Lab van de Hogeschool van Amsterdam.

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.

verschillen die minder zichtbaar zijn zoals, intelligentie, neurodiversiteit, geaardheid of sociale klasse (Merry en Boussaid, 2017). Inclusie beschouwen we als het gevoel hebben erbij te horen (toebeloren) en de mogelijkheid dat je jezelf kunt zijn en gewaardeerd wordt binnen een groep of context (authenticiteit) (Yuval Davis, 2011). Inclusie is een voorwaarde om je thuis te kunnen voelen, met name in een heel diverse omgeving (De Jong, 2018).

De implementatie van diversiteit en inclusie in de onderwijspraktijk blijft een uitdaging (De Jong & Nelis, 2018; 2024). Onderzoek toont aan dat de percepties en ervaringen van docenten en studenten een cruciale rol spelen in het succes van inclusieve onderwijsinitiatieven (Gay, 2018; Van Meerkoop e.a., 2018; De Jong en Nelis, 2024). Docenten hebben vaak uiteenlopende opvattingen over diversiteit, die hun onderwijsstrategieën en pedagogische keuzes beïnvloeden. Sommige docenten zien diversiteit als een kans, anderen als een obstakel dat extra ondersteuning vereist (Hollins, 2013).

Studenten, aan de andere kant, beleven diversiteit en inclusie op een andere manier (Pulinx et al., 2021). Voor sommigen is een inclusieve onderwijsomgeving belangrijk voor hun betrokkenheid bij de opleiding. Voor anderen blijft het een abstract begrip omdat zij geen ongelijkheid of exclusie ervaren. Onderzoek (De Jong & Nelis, 2018) laat zien dat de mate van inclusie die studenten voelen direct gerelateerd is aan hun betrokkenheid en prestaties.

Bepaalde groepen studenten boeken meer studiesucces dan anderen. Oorzaken voor het verschil liggen deels in de leeromgeving (Slootman et al., 2019), waarin docenten en studenten elkaar ontmoeten. Die ontmoeting vraagt om een wederzijds inlevingsvermogen zodat het potentieel van docenten en bovenal dat van studenten bijdraagt aan emancipatie en het reduceren van kansenongelijkheid. Hoewel het onderwijs fungeert als een emancipatiemotor, blijft de mening van docenten en studenten over het omgaan met diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs onderbelicht. De relatie tussen de perspectieven van docenten en studenten heeft meer aandacht nodig, omdat deze niet alleen bepalend is voor het succes van studenten, maar ook voor het creëren van een goede werk- en leeromgeving waarin iedereen zich gehoord en gewaardeerd voelt.

Het emanciperen van studenten speelt zich af in een steeds complexer wordende onderwijspraktijk (Jacobs & De Jong, 2021) waarin maatschappelijke identiteits- en populariteitspolitiek, bewegingen zoals *Me Too* en *Black Lives Matter* en recente conflicten zoals die tussen Israël en Palestina hun weg vinden naar het klaslokaal. De complexiteit leidt soms tot felle discussies in de klas en in de docentenkamer. De complexiteit vraagt om een veilige inclusieve en stimulerende leeromgeving waarin oog is voor diversiteit, zodat het succes en de emancipatie van studenten en docenten gegarandeerd is (De Jong & Nelis, 2018).

Onderzoeksvraag

In dit artikel staan de perceptie- en ervaringsverschillen tussen docenten en studenten met betrekking tot diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs centraal. De centrale

onderzoeksvraag luidt dan ook: *Op welke aspecten verschillen studenten en docenten in hun percepties en ervaringen met betrekking tot diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs?*

Dit artikel combineert inzichten van docenten en studenten van een Nederlandse hoger onderwijsinstelling in de Randstad.

Theoretisch kader: Onderwijs als ‘speelveld’

Studenten en docenten doen percepties en ervaringen van diversiteit en inclusie op in de interactie in de leeromgeving van het onderwijs dat wij in navolging van Bourdieu (1992) zien als een ‘speelveld’. Hierna gaan wij in op een aantal aspecten van het ‘speelveld’ onderwijs.

Hiërarchische positionering

Onderwijs kan worden beschouwd als een autonoom ‘veld’, zoals Bourdieu (1992) het beschrijft, met specifieke structuren, discoursen, en een breed scala aan spelers die zich hiërarchisch positioneren. Deze hiërarchische positie in het onderwijsveld wordt bepaald door machtsposities (De Jong, 2012). Onder gelijken, zoals docenten, speelt cultureel kapitaal (zoals omgangsvormen en informele codes) en sociaal kapitaal (relaties en netwerken) een belangrijke rol in hun positionering. Deze positionering komt tot uiting in interacties. Docenten herkennen en waarderen vaak gedragingen die overeenkomen met de dominante normen en cultuur. Studenten en docenten die deze normen vanuit hun omgeving meekrijgen, hebben een voordeel (De Jong et al., 2017; Wolff, 2013).

Studiesucces en sensitieve leeromgeving

Studiesucces hangt niet alleen af van wat studenten meenemen, maar ook van de leeromgeving en interactie met docenten. Docenten hanteren verschillende definities van succes, gebaseerd op opleidingsnormen (Ballafkih & Middelkoop, 2018). Deze normen vormen samen met culturele waarden en verwachtingen een ‘institutionele habitus’, die het gedrag en de percepties in de leeromgeving beïnvloedt (Thomas, 2002). Habitus verwijst naar onbewuste gedragingen gevormd door de wisselwerking tussen structuren en persoonlijke ervaringen (Bourdieu, 1992). Studenten die beter aansluiten bij de dominante normen voelen zich doorgaans meer thuis, terwijl anderen kansenongelijkheid ervaren.

Vanuit een emancipatieperspectief zou het onderwijssysteem kansenongelijkheid moeten verkleinen (Wolff, 2013). Toch blijkt uit onderzoek dat kansenongelijkheid niet afneemt (Vrooman et al., 2023). Studenten ervaren dit als een structureel probleem dat hen belemmert, mede door gebrek aan wederzijds begrip en inlevingsvermogen. Dit benadrukt de noodzaak van een sensitieve leeromgeving die, naast kennis, ook aandacht schenkt aan de sociale en emotionele dynamiek (Pulinx et al., 2021).

Docenten spelen in een sensitieve leeromgeving een cruciale rol. Hun percepties van diversiteit beïnvloeden hun pedagogische keuzes en daarmee de leerervaringen van studenten (Glastra, 1999). Docenten die diversiteit als een verrijking zien, zijn gemotiveerder om hun aanpak aan te passen. Daarentegen betwijfelen anderen vaak het nut van deze aanpassingen en richten zij zich op de dominante groep, wat studenten kan vervreemden (Van Middelkoop & Meerman, 2014). Dit versterkt het gevoel van uitsluiting en kan leiden tot terugtrekking in eigen groepen (De Jong, 2012).

Groepsvorming

Groepsvorming in het onderwijs is diepgeworteld in sociale structuren. Studenten voelen zich vaak verbonden met anderen waarin zij zichzelf herkennen, wat leidt tot *'ingroup'*- en *'outgroup'*-dynamieken (Hornsey, 2008). Het behoren tot een outgroup versterkt vervreemding en terugtrekking in de eigen groep. Dit proces speelt een extra grote rol voor sociale stijgers, zoals eerste generatiestudenten, die zich bewegen tussen thuis- en schoolcultuur (Matthys, 2010). We weten ook dat het gevoel hebben 'erbij te horen' ook van invloed is op studiesucces (De Jong en Nelis, 2024).

Docenten hebben een centrale rol in het bevorderen van studiesucces, maar diversiteit binnen de studentenpopulatie maakt dit complex. Veel docenten hebben moeite met het expliciet erkennen en benutten van diversiteit (Ballafkih et al., 2023). Van Middelkoop en Meerman (2014) onderscheiden drie groepen docenten: zij die alles bij het oude willen houden, een pragmatische meerderheid die diversiteit minimaliseert, en een kleine groep die diversiteit omarmt. De eerste twee groepen benutten de meerwaarde van diversiteit vaak niet, bewust of onbewust.

Implementatie van diversiteits- en inclusiebeleid

Succesvolle implementatie van diversiteits- en inclusiebeleid vereist diepgaande organisatorische veranderingen (De Jong, Ghorashi et al., 2021). Dit omvat gedrags- en procesaanpassingen, bewustwording van onbewuste vooroordelen en het bevorderen van sociale veiligheid (Edmondson, 2018). Sociale veiligheid is essentieel voor samenwerking en innovatie in diverse werkomgevingen. Een belangrijke uitdaging is weerstand tegen verandering; top-down benaderingen stuiten vaak op meer verzet dan initiatieven van onderaf (Ballafkih et al., 2023).

Om diversiteit en inclusie te realiseren, zijn handelingsperspectieven cruciaal. Ballafkih et al. (2023) onderscheiden drie perspectieven: 'zelf', 'samen' en 'ander'. Het zelf-perspectief benadrukt persoonlijke verantwoordelijkheid en zelfreflectie. Het samen-perspectief richt zich op teams en sociale veiligheid binnen een collectief. Het ander-perspectief legt de nadruk op structuren en machtsposities die verantwoordelijk zijn voor de institutionele habitus. Tevens weten we uit onderzoek dat het realiseren van een organisatie die ruimte biedt aan diversiteit en die ook wil benutten, interventies vereist op structureel, cultureel als verbindend niveau, hetgeen ook wordt aangetoond in het onderzoek van De Jong, Ghorashi et al uit 2021. Ze stellen dat dit vraagt om aanpassingen

in de organisatiestructuur, een inclusieve organisatiecultuur en het proactief verbinden van studenten, docenten en onderwijsprofessionals. Alleen dan kan het onderwijs de talenten van iedereen benutten en gelijke kansen bieden binnen een diverse context, waarin aandacht is voor 'het zelf, het samen en de ander'.

Methode

Onderzoek naar processen van betekenisgeving vereist kwalitatief onderzoek. De bevindingen in dit onderzoek zijn gebaseerd op respondenten van een economische faculteit binnen een hoger onderwijsinstelling in de Randstad. Onderzoek (Van Middelkoop & Meerman, 2014) toont aan dat verschillen in normen, waarden en visies per faculteit invloed hebben op de aanpak van diversiteit en inclusie. De focus op deze faculteit biedt inzicht in de ervaringen en behoeften van studenten en docenten binnen een eenheid met hetzelfde informele normen- en waardensysteem en uitvoering van diversiteits- en inclusiebeleid. Onderzoek onder studenten en docenten is in dit artikel samengebracht.

Studenten: Deelnemers en werkwijze

Het onderzoek onder studenten liep gedurende een studiejaar, waarbij 75 studenten van vijf opleidingen (15 per opleiding) aan het begin en einde van het studiejaar werden bevraagd via individuele interviews. Studenten werden bevraagd naar hun verwachtingen, ervaringen en belevingen met betrekking tot diversiteit en inclusie. Bij de tweede ronde interviews, aan het einde van het studiejaar, werd tevens gereflecteerd op de impact van het eerste gesprek.

De studenten waren afkomstig uit alle leerjaren en werden geworven door opleidingen zelf, wat een voorwaarde was voor deelname aan het onderzoek. Na de eerste reeks individuele interviews vond met een aantal geïnterviewde studenten een focusgroepsgesprek per opleiding plaats. Dit proces werd herhaald na de tweede reeks individuele interviews met dezelfde studenten. De studenten gaven voorafgaand aan de interviews toestemming voor het gebruiken van de data uit de gesprekken. Alle studenten zijn tevens voorafgaand inhoudelijk geïnformeerd over het doel van het onderzoek.

Studenten: Instrument

Bij de studenten zijn semigestructureerde interviews afgenomen. De interviewleidraad is met een aantal studenten besproken voordat het definitief is vastgesteld. De interviewleidraad bestond uit een inleiding waarin nogmaals het doel van het onderzoek werd belicht, vier thema's met sub-vragen en een afsluiting. De vier thema's waren gelinkt aan de gekozen theorie met een focus op het delen van ervaringen, uitdagingen ten aanzien van het studeren binnen een diverse onderwijscontext en het doen van aanbevelingen aan de opleiding waaraan de student studeerde. De interviews bespraken thema's zoals de leefwereld van studenten, hun perspectieven op diversiteit en inclusie, inspirerende

Tabel 1 Aantal deelnemende studenten per opleiding

Studentonderzoek randstadhogeschool economische faculteit	
Opleiding (geanonimiseerd)	Aantal studenten
A	15
B	15
C	15
D	15
E (internationale opleiding)	15

en negatieve ervaringen binnen de eigen opleiding en hun toekomstbeeld. Bijvoorbeeld: is een docententeam waarin je jezelf herkent belangrijk voor je wat betreft thuis voelen en studiesucces? Is sprake van groepsvorming in jouw klas? Hoe ziet dat eruit en hoe kijk jij daar tegenaan? Bovendien werd het levensverhaal van de student in kaart gebracht zodat inzicht werd verkregen in de ervaringen en belevingen van de student ten aanzien van diversiteit en onderwijs voorafgaand aan het hbo. Elk interview duurde ten minste een uur, een aantal werd opgenomen via een voicerecorder, anderen werden aan de hand van aantekeningen uitgeschreven.

Anonimiteit werd gegarandeerd om studenten aan te moedigen open te spreken. De gesprekken werden getranscribeerd en systematisch geanalyseerd via open en thematische codering.

Docenten: Deelnemers en werkwijze

Met docenten werden groepsgesprekken gehouden in negen teams van verschillende opleidingen en afdelingen. De teams waren gemiddeld samengesteld uit vijf deelnemers, vaak divers in leeftijd, sekse, etniciteit en gender. Om anonimiteit en inclusiviteit te waarborgen zijn er geen herleidbare persoonsgegevens van respondenten geregistreerd. In de eerste deelnemende teams leidde de vraag naar bijvoorbeeld leeftijd tot ongemak bij sommige respondenten en discussie. Om deze reden zijn persoonskenmerken niet geregistreerd. Voor de werving van docenten is gebruikgemaakt van interne communicatiekanalen (algemene e-mail, website en weekbrief). Daarnaast zijn opleidingsmanagers benaderd met het verzoek hun teams te informeren en deelname te stimuleren. De groepsgesprekken boden ruimte om ervaringen te delen, nieuwe inzichten te bespreken en gedeelde visies te vormen doordat respondenten op elkaar reageren en elkaars standpunten, bevestigen, ontkrachten, bevragen of aanvullen.

Voorafgaand aan de groepsgesprekken is aan alle respondenten anonimiteit en vertrouwelijkheid gegarandeerd om sociale veiligheid te waarborgen. Onderzoek (zie onder meer Adams, 2025) toont aan dat het expliciet borgen van anonimiteit en vertrouwelijk-

heid bijdraagt aan het opbouwen van vertrouwen tussen onderzoekers en respondenten, waardoor een open uitwisseling kan plaatsvinden, met name bij gevoelige thema's zoals religie (Ballafkih et al., 2023). De onderzoekers hebben zich gepositioneerd als onafhankelijk en reflexief, om mogelijk hiërarchische verhoudingen en sociale druk zoveel mogelijk te beperken. Daarnaast is aan het begin van elk groeps gesprek expliciet benadrukt dat alles wat tijdens het gesprek wordt gedeeld, binnen de groep blijft. Alle respondenten hebben hier aan het begin mondeling op toegezegd. Dit heeft de vertrouwelijkheid en sociaal veiligheid versterkt.

Docenten: Instrument

De gesprekken richtten zich op diversiteit onder docenten. Open vragen werden gebruikt om het gesprek op gang te brengen, zoals: "Waarom doe je mee aan dit gesprek?" en "Wat moet er gebeuren om de opleiding diverser en inclusiever te maken?". Tijdens het gesprek zijn verschillende vragen aan de orde geweest zoals "Welke onuitgesproken regels, gewoonten en verwachtingen zijn er?". De semigestructureerde opzet bood ruimte om in te spelen op relevante thema's die zich tijdens de gesprekken aandienen, wat resulteerde in variatie in vraagstelling tussen de verschillende groeps gesprekken.

Analyse en member checking

De groeps gesprekken zijn audio-opgenomen en getranscribeerd. Tijdens de groeps gesprekken waren steeds twee onderzoekers aanwezig. Een onderzoeker was gesprekleider en de andere observeerde, luisterde en maakte aantekeningen. Na afloop van elk gesprek hebben de onderzoekers een korte debriefing opgesteld, waarin zij de belangrijkste observaties en voorlopige kernthema's hebben vastgelegd. Deze debriefings fungeerden als analytische *sensitizing concepts* bij de analyse.

De groeps gesprekken zijn door twee onderzoekers geanalyseerd via open en thematische codering (o.a. professionele positionering, verantwoordelijkheid, groepsvorming (sociale netwerk), veilige 'ruimtes', sociale veiligheid en handelingsverlegenheid). Volgens is de analyse besproken in een overleg met een derde onderzoeker, waarbij interpretaties zijn besproken en waar nodig aangescherpt. De voorlopige bevindingen zijn ter controle voorgelegd aan de deelnemende teams.

In het kader van de gevoeligheid van het onderzoeksthema vonden we het belangrijk de groeps gesprekken met studenten en docenten te organiseren als een vorm van *member checking* van de tussentijdse onderzoeksuitkomsten om de juistheid van de weergave te controleren ('t Hart, Boeije & Hox, 2009:275). Opvallend was dat de interviews en groeps gesprekken zelf al een interventie bleken. Studenten en docenten ervoeren het alsof ze voor het eerst hun ervaringen konden delen en docenten werden zich meer bewust van de betekenis van diversiteit en inclusie binnen het onderwijsveld.

Resultaten

Studenten en docenten benaderen diversiteit vanuit hun eigen positie binnen de samenleving en het onderwijsveld, wat zorgt voor een verschillend perspectief op diversiteit en inclusie. De verschillen zien we terug in de associaties op diversiteit en inclusie, evenals in de groepsvorming en het belang van de representatie.

Associaties met diversiteit en inclusie: Erkenning, representatie en veiligheid

Het merendeel van de studenten heeft een associatie bij het woord 'diversiteit'. Studenten verwijzen vaak naar verscheidenheid of verschil op basis van cultuur, religie, geaardheid en sociaaleconomische klasse. Dit doen zij zonder emotionele lading of waardeoordelen. De associaties zijn te typeren als smal, omdat ze meestal gaan over enkele items waarop mensen kunnen verschillen. Inclusie definiëren vinden de studenten lastiger. De associaties die studenten hebben bij inclusie gaan vaak over het gevoel van erbij horen en thuis voelen. In hun omschrijvingen gaat het om een *sense of beloning*, waarin de meerderheid hun aanwezigheid waardeert en erkent. Zij verbinden inclusie niet alleen met acceptatie, maar ook aan het idee dat iedereen iets waardevols toevoegt aan de groep, in de meeste gevallen de klas.

“Ja, bij inclusie denk ik toch gewoon het gevoel van erbij horen, toch? In de zin van dat jij deel uitmaakt van het geheel. Dus stel je voor, je zit in de klas en dat je daar echt ..., dat je merkt van he, ik hoor hier echt te zitten. Of mensen weten dat ik hier zit.” (Student)

Associaties van **docenten** variëren van smal tot breed. Vaak associëren ze diversiteit aan een enkel kenmerk zoals etniciteit, leeftijd of sekse. De meeste associaties bij docenten en studenten gaan over kenmerken zoals etniciteit, culturele achtergrond en sekse. Deze komen vaker naar voren omdat ze zichtbaar zijn en omdat rondom die kenmerken in de samenleving discussie is. Door de zichtbaarheid krijgen de onzichtbare kenmerken zoals neurodiversiteit en gender minder aandacht. In bredere associaties gaat het over een scala aan verschillen. In de meest brede zin gaat het over alle kenmerken waarop mensen zouden kunnen verschillen. De smalle associatie zorgt voor een subtiel uitsluitingsmechanisme, wat sommige docenten compenseren met de brede associaties: bijvoorbeeld door etniciteit centraal te stellen en tegelijk een subtiel verschil aan te brengen binnen etnische groepen.

Docenten, ongeacht of zij een smalle of brede kijk hebben, koppelen diversiteit in het onderwijs direct aan de diversiteit in de samenleving. Een afspiegeling zijn van de omgeving, op zowel zichtbare als onzichtbare kenmerken, is tegelijk ook een doel. Bij een gelijke afspiegeling zouden studenten zichzelf eerder herkennen in de samenstelling van het docententeam, waardoor een gevoel van 'erbij horen' sneller te optreedt. Docenten zien de afspiegeling aan de omgeving als een voorwaarde voor inclusie, omdat het

acceptatie en waardering van diversiteit zou vergroten. Docenten nemen hierin vooral de student als uitgangspunt en leggen in hun beschouwingen minder nadruk op de diversiteit binnen hun eigen gelederen. De noodzaak voor representatie en herkenning zien zij vanuit het perspectief van de studenten. Ze leggen de focus op het creëren van een omgeving die bijdraagt aan het studiesucces van alle studenten. De sterke focus op studenten zorgt voor minder aandacht voor diversiteit binnen de docentenpopulatie zelf.

Studenten typeren de studentenpopulatie als divers. In de docentenpopulatie zien zij niet dezelfde diversiteit. Volgens studenten heeft dit gevolgen binnen de onderwijscontext. Het verschil komt sterk naar voren in gesprekken over maatschappelijk 'gevoelige' thema's zoals religie en cultuur. Studenten geven aan dat docenten zich vaak terughoudend opstellen of ongemakkelijk voelen. Het zou ervoor zorgen dat gesprekken oppervlakkig worden of zelfs uitblijven. Vooral studenten uit minderheidsgroepen hebben daardoor het gevoel en ervaring dat zij niet 'gezien', gehoord of ondersteund voelen. Dit wijst erop dat de afwezigheid van diversiteit in het docententeam een barrière kan vormen voor een inclusieve interactie.

"Het is toch zo dat je niet echt open wilt zijn naar een docent die je niet goed kent of die anders is dan ikzelf ben. En als je dan ook merkt dat er toch een bepaalde afstand is tussen docenten en studenten of als docenten het heel druk hebben, dan denk je al snel, laat maar zitten." (Student)

In de groepsgesprekken met **docenten** kwam het gevoel van ongemak ook duidelijk naar voren. Docenten waren vooral met maatschappelijk gevoelige onderwerpen zorgvuldig in hun bewoording. Volgens de docenten komt de zorgvuldigheid voort uit sociale veiligheidsoverwegingen. Een onzorgvuldige uitspraak kan volgens docenten leiden tot een onveilig gevoel bij de ander of zichzelf als de ander de uitspraak niet goed opvat. Docenten zijn vooral zorgvuldig met thema's zoals religie, etniciteit en gender en zijn dat minder bij leeftijd en sekse. Wikken en wegen in de argumentatie laten zien dat sociale veiligheid belangrijk is voor een gesprek tussen docenten en studenten.

"Ik vind [religie] wel een moeilijk onderwerp. Ik ben altijd bang dat ik iemand kwets, terwijl ik niet iets verkeerd zeg. Begrijp je wat ik bedoel?" (Docent)

Sociale veiligheid in de klas is belangrijk, daar zijn docenten zich goed van bewust. Veel docenten geven aan bepaalde discussies zoals de zwartepietendiscussie in de klas te vermijden. Zij voelen zich soms onzeker over hun kennis en didactische vaardigheden om complexe discussies rond maatschappelijk gevoelige thema's in goede banen te leiden. Dit ondersteunen zij met pragmatische overwegingen zoals tijd en lesdoelen. Docenten zeggen ook dat ze bepaalde lesstof willen behandelen en zich vooral daarop willen focus-

sen. Maatschappelijke thema's die niet relevant zijn voor de les, blijven daardoor buiten beschouwing. Het stelt docenten in staat om hun lessen efficiënt, zonder onverwachte 'verstoringen', te laten verlopen.

Groepsvorming

Studenten ervaren in hun klas een duidelijke groepsvorming, waarbij groepen zich voornamelijk vormen op basis van gender, migratieachtergrond en/of religieuze achtergrond. Bij internationale studenten zag je groepsvorming op basis van taal; studenten die de Nederlandse taal wel of minder goed beheersten, vormden vaak aparte groepen. Zij merken op dat de groepsvorming grotendeels op 'natuurlijke' wijze ontstaat. Gedreven door de behoefte aan verbinding, ergens bij te horen, zoeken studenten naar medestudenten waarin zij zichzelf herkennen, aangetrokken voelen en waarbij zij zich op hun gemak voelen. Meestal is dat het geval bij medestudenten met dezelfde kenmerken. Dit zorgt voor de vorming van homogene subgroepen.

Deze groepsvorming zorgt naast een gevoel van herkenning en veiligheid tegelijk ook voor uitsluiting. Zo geven studenten aan dat groepsvorming onbewust zorgt voor isolatie (in de groep blijven) en uitsluiting (uit de groep houden) tussen groepen. En tussen studenten die het moeilijk vinden om zich bij een groep aan te sluiten, zoals introverte studenten. Die studenten geven aan geen aansluiting te vinden bij de dominante groepen of groepen met specifieke identiteitskenmerken waar zij niet over beschikten, zoals een migratieachtergrond. Studenten geven ook aan dat uitsluiting subtiel gebeurt op basis van bijvoorbeeld studiecijfers, woonplaats (stad versus platteland) of het idee dat een student minder goed is. Tevens merken ze op dat groepsvorming contextgebonden is en in sommige contexten zelfs tijdelijk afwezig is. Zo kunnen vaste groepsstructuren vervagen tijdens gezamenlijke activiteiten, omdat de activiteiten gericht zijn op samenwerking en gemeenschappelijke doelen. Groepsvorming lijkt dan te gebeuren op subtiel aspecten, zoals kwaliteiten en competenties, waarbij *ingroup*- en *outgroup*dynamieken (Horsny, 2018) vervagen.

"Ja, bij ons op de opleiding merk je best wel dat er groepjes zijn. Marokkanen en Nederlanders zitten bijvoorbeeld apart. Je kunt niet ontkennen dat het zo is. Maar bij sport is dat weer helemaal niet zo, daar gaat het erom hoe goed je bent in sport. Dan zijn de groepjes wel divers. Maar toch is het natuurlijk leuk als je ook in de klas met iedereen in contact komt. Want er zijn er een heleboel waarvan je misschien denkt dat ze niet zo aardig zijn maar die achteraf toch wel heel gezellig en leuk kunnen zijn." (Student)

Studenten ervaren en zien groepsvorming, maar tegelijk stellen zij de waarde van groepsvorming ter discussie. Een noodzakelijke voorwaarde voor groepsvorming zijn sociale relaties. Veel studenten zien hun opleiding vooral als een middel om hun positie op de arbeidsmarkt te verbeteren: de opleiding is instrumenteel. Deze instrumentele zienswijze

beïnvloedt de sociale relaties en daarmee manier waarop ze kijken naar en omgaan met medestudenten. De relaties hebben daardoor een meer instrumenteel karakter gekregen, waardoor studenten aangeven een gebrek aan verbinding te ervaren. De argumenten laten soms een paradox zien van graag ergens bij horen, de wens tot sociale verbondenheid en inclusie en tegelijkertijd stellen ze dat dit niet echt belangrijk is, omdat het uiteindelijk zou draaien om het behalen van een diploma.

Docenten zien in hun teams niet echt een vorm van groepsvorming, maar wel van netwerkvorming, alleen niet op basis van gender, migratie- en/of religieuze achtergrond. Deze netwerkvorming gaat vaak langs teamlijnen (functioneel), inhoudelijk (vakgebied), ideologisch (zelfde onderwijsvisie), en zelfde privé-interesses. De sociale relaties met collega's en studenten hebben bij docenten voornamelijk een inhoudelijke en enigszins een functionele invulling. Docenten die sociale relaties in hun werkomgeving niet primair functioneel benaderen, zoeken vooral aansluiting bij netwerken van gelijkgestemde collega's binnen de opleiding. De docenten waarderen de sociale binding om de persoonlijke en professionele steun en het uitwisselen van ideeën. Binnen de netwerken ontstaan vaak diepgaandere gesprekken over onderwijs, inclusie en professionele ontwikkeling. Hierdoor ontstaan informele, minder duidelijk aanwijsbare groepen.

In die kleine hechte netwerken binnen opleidingen voelen de docenten zich veilig, waardoor zij zich binnen die netwerken eerder uitspreken over onderwerpen die gerelateerd zijn aan diversiteit en inclusie. De mate van maatschappelijke gevoeligheid van thema's of situaties in de klas bepaalt of zij dat in het eigen netwerk bespreken. De sociale binding in die kleine netwerken is hoog. Daardoor zijn er meerdere netwerken (groepen docenten) binnen opleidingen met verschillende visies op diversiteit en inclusie waar docenten aansluiting kunnen vinden. De docenten zeggen toegang te hebben tot verschillende meestal naast elkaar bestaande netwerken. Volgens de docenten zijn binnen opleidingen bepaalde netwerken dominant. Die netwerken zouden zich vooral rondom de formele hiërarchische lijnen vormen, die onbewust het beeld en de inhoud van sociale relaties en diversiteit en inclusie bepalen. Behoren tot een netwerk helpt bij het uitspreken over thema's rondom diversiteit en inclusie, ook tegenover het dominante netwerk.

“Ik durf ook steeds meer het gesprek aan te gaan [met andere collega's buiten de eigen groep] en het te hebben over hoe het is om niet bij de dominante, culturele groep te horen.” (Docent)

Belang van representatie

Studenten laten blijken dat representatie in de docentenpopulatie zeer gewenst is. Zichzelf gerepresenteerd zien gaat vooral over identiteitskenmerken zoals gender, geaardheid, migratieachtergrond, etniciteit of fysieke beperking. Herkennen van eigen kenmerken in docenten geeft studenten het gevoel van representatie. Het geeft ze bovendien meer zelfvertrouwen en motivatie. Hierdoor voelen zij zich veiliger om actief deel te nemen

aan lessen omdat uit voorbeelden van studenten blijkt dat een docent met dezelfde kenmerken ze eerder het gevoel geeft te begrijpen en waarschijnlijk ook empatischer zal zijn. Representatie fungeert voor een aantal studenten ook als voorwaarde voor het kunnen hebben van een rolmodel. Deze, docent-rolmodellen, kunnen door hun benadering studenten inspireren, met name omdat deze studenten zich dan gezien en gewaardeerd voelden, kortom, geïncludeerd (Carpani en Malini, 2018).

Een gevoel van erkenning versterkt het gevoel van verbondenheid met de docent, de klas en de leeromgeving. Dit leeft sterk onder studenten: op elkaar lijken is elkaar ook sneller en beter begrijpen. Vooral waar de docentenpopulatie homogeen is, ervaren studenten het gebrek aan representatie. Studenten geven verschillende voorbeelden waaruit blijkt dat afwezigheid van representatie de verschillen vergroot, omdat docenten met andere kenmerken niet altijd het juiste inlevingsvermogen hebben. Dit komt tot uiting in bijvoorbeeld adviezen die gebaseerd zijn op een leefwereld die niet strookt met de leefwereld van de student. Vaak gaat het om culturele assumpties, maar ook om gezondheid en economische assumpties, zoals het aangaan van een studentenlening. Studenten die niet behoren tot de dominante groep begrijpen wel dat docenten met de beste bedoelingen adviseren. Tegelijk blijkt uit hun argumenten dat de adviezen soms niet bruikbaar (past niet binnen de eigen culturele normen) en soms niet navolgbaar (niet realistisch) zijn, omdat de adviezen gebaseerd zijn op dominante opvattingen die niet hun leefwereld representeren.

“Als het verteld wordt door iemand waar je niet jezelf in herkent, is het misschien moeilijker om het aan te nemen en echt erin te geloven. Als [bijvoorbeeld] een witte man iemand zegt: ‘Ik ben zo succesvol geworden en ik heb hier gesolliciteerd. [...], het is me zo gelukt.’ Dan denk ik, ja, goed dat het jou is gelukt, maar ik weet niet of dat voor mij ook zo zou zijn als ik precies dezelfde aanpak zou hebben.”
(Student)

Soms wijzen de studenten in hun bewoordingen ook naar representatie in het schoolstelsel en systemen daarbuiten. Meestal doen zij dat in termen van ongelijkheid in middelen en/of minder dominante waarden die toegang tot activiteiten binnen en buiten het schoolstelsel zouden belemmeren. Vaak zijn het aspecten zoals studiekosten, waaronder meerdaagse studiereizen en boeken, maar ook toegang tot de stageplaatsen en werk na het afronden van een opleiding. Door gebrek aan representatie schetsen studenten een scheidslijn tussen studenten die makkelijk en niet makkelijk kunnen meedoen. Ze schetsen een complexe wisselwerking tussen verschillende systemen, waarbij normen en verwachtingen de kansenongelijkheid niet alleen reproduceren, maar ook versterken.

Ook **docenten** vinden representatie van de studentenpopulatie belangrijk. Representatie bij docenten is vooral gericht op de studenten- en minder op de docentenpopulatie. Dit komt mogelijk door het centraal stellen van de behoeften van studenten. Kennelijk

hebben docenten daar minder behoefte aan of compenseren dat met een vorm van professionele identificatie door zich in netwerken te bewegen waarin collega's vaak dezelfde (onderwijs)opvattingen hebben.

Het realiseren van representatie in de docentenpopulatie vinden de meeste docenten niet eenvoudig. Representatie vraagt om het benutten van verschil. Voor een bredere representatie zijn zowel zichtbare kenmerken als onzichtbare kenmerken van diversiteit noodzakelijk (Mery en Boussaid, 2017) om verschillen tussen collega's bespreekbaar te kunnen maken. Het vraagt volgens docenten om een open dialoog waarin ruimte is voor begrip en respect om de kracht van verschillen te benutten. Mede door de waan van de dag, blijven dergelijke gesprekken uit en zoeken de docenten de representatie in verschillende netwerken.

Conclusie en discussie

In het onderzoek is het frame van een 'speelveld' gebruikt om te belichten hoe de perspectieven van studenten en docenten ten aanzien van diversiteit en inclusie overlappen of verschillen. Met behulp van dit frame is inzichtelijk gemaakt hoe belangrijk representatie is voor studenten, de ruimte krijgen om jezelf te kunnen zijn en dit ook wordt gewaardeerd en het belang van aandacht voor ontmoeting tussen studenten onderling en docenten en studenten. Een inclusieve onderwijscontext realiseren waar talenten van alle docenten en studenten worden benut, vereist niet alleen kennis van elkaar en elkaars leefwereld, maar ook tijd en pedagogisch-didactische kwaliteit om verbindingen te kunnen maken.

Diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs zijn cruciaal voor het studiesucces en even cruciaal voor de persoonlijke ontwikkeling en de sociale veiligheid van docenten en studenten. Docenten en studenten ervaren daarin verschillende uitdagingen. Door hun verschillende rollen in het onderwijsveld hebben ze verwachtingen die in elkaars verlengde liggen, maar die wel verschillen. Bevindingen uit dit onderzoek laten zien dat interacties tussen studenten en docenten en tussen studenten en docenten onderling bepalend zijn voor diversiteit en inclusie in het onderwijs. Zoals Bourdieu (1990) stelt, zijn het de interacties binnen de sociale structuren en gedragingen die de diversiteit en inclusie vormen. Door hun dominante positie in het onderwijsveld zijn docenten bepalend voor de interacties (Thomas, 2002). Door actieve of passieve (bewust of onbewust negeren) aandacht bepalen zij in sterke mate welke opvattingen binnen de leeromgeving leidend zijn. Ook uit de interviews met 75 studenten in deze studie blijkt dat studenten die een geringe aansluiting vinden op dominante opvattingen of zichzelf minder goed gerepresenteerd zien minder inclusie of kansengelijkheid ervaren (zie ook Wolff, 2013a; De Jong et al., 2017). Interacties in de leeromgeving identificeren zij als een belangrijke factor in het creëren van een inclusieve onderwijscultuur die docenten en studenten verrijkt (Pulinx et al., 2021).

Studenten en docenten hebben verschillende perspectieven op diversiteit en inclusie. Voor studenten draait inclusie om het gevoel van erbij horen door gehoord en gezien te worden door voornamelijk docenten. Docenten hebben vanuit hun rol in het onderwijsveld vooral een doelgerichte kijk waarin gelijke behandeling gericht op het bereiken van onderwijsdoelen centraal staat. Docenten vinden diversiteit en inclusie in de docententeams belangrijk, maar hebben door hun rol en gebrek aan ruimte, tijd en ondersteuning een handelingsperspectief dat vooral gericht is op de ander: de student, de manager, maar niet het docententeam. Dit zorgt voor handelingsverlegenheid richting het eigen docententeam waardoor sociale netwerken onder gelijkgestemde ontstaan binnen opleidingen. Het versterkt bestaande relaties en geïnternaliseerde structuren en beelden binnen opleidingen waardoor normstellingen zich in stand houden en reproduceren. Verschillende netwerken in opleidingen zorgen voor fragmentatie op diversiteit en inclusie, omdat in de netwerken verschillende handelingsperspectieven geldend zijn.

Studenten ervaren door een gebrek aan diversiteit in de docentenpopulatie een gebrek aan representatie. Het gebrek belemmert studenten op een subtiële manier en zorgt bij sommige studenten voor een gevoel van vervreemding, zoals ook eerder is vastgesteld door De Jong en Nelis (2018). Docenten vinden representatie voor studenten belangrijker dan representatie in het docententeam. Docenten zoeken vooral naar professionele representatie, waarin het gaat over competenties en onderwijsvisies.

Het onderzoek laat zien dat diverse en inclusieve praktijken afhankelijk zijn van formeel beleid en de manier waarop docententeams daarmee omgaan. Docenten vormen sociale netwerken, informele groepjes, die passen bij hun visie op diversiteit en pedagogie. Die netwerken bieden docenten een vorm van representatie, sociale veiligheid en inclusie. Omdat docenten op verschillende thema's toegang hebben tot verschillende sociale netwerken, is uitsluiting onder docenten niet altijd direct zichtbaar en voelbaar: het is een grijze vorm van in- en exclusie.

Uit het onderzoek blijkt dat sociale veiligheid een cruciale rol speelt in de netwerken, omdat docenten zich daarin makkelijker durven te uiten. De netwerkdynamiek van *in- en outgroup*, heeft invloed op hoe docenten diversiteitsvraagstukken benaderen. Het informele sociale netwerk rondom de leidinggevende is dominant en bepalend daarin. De dynamiek van verschillende informele netwerken maakt de implementatie van diversiteit en inclusie niet eenvoudig. Binnen de netwerken bestaan verschillende ideeën over diversiteit en inclusie. De gefragmenteerde netwerken zorgen voor vooruitgang en stagnatie.

Sociale veiligheid voor studenten en docenten is belangrijk. Het bepaalt de mate waarin zij zich vrij voelen om gevoelige vraagstukken te bespreken. Toenemende complexiteit van maatschappelijke vraagstukken zet de sociale veiligheid onder druk. Hierdoor ontstaat tussen individuele en dominante opvattingen een spanningsveld, die studenten die niet behoren tot de dominanten groep ervaren. Gebrek aan sociale veiligheid maakt het realiseren van inclusie niet makkelijk.

Methodische reflectie op het onderzoek

Dit onderzoek is opgezet als kwalitatief onderzoek, passend bij het doel om processen van betekenisgeving rondom diversiteit en inclusie te begrijpen (Bryman, 2012). Tegelijkertijd kent deze methodologische keuze binnen deze gevoelige context van diversiteit en inclusie ook een keerzijde. Betekenisgeving komt niet altijd expliciet tot uitdrukking in taal, maar soms ook in gedrag, zoals terughoudendheid, stiltes en interactiedynamieken, en onzichtbare (machts)verhoudingen.

Met name in de groeps gesprekken is de dynamiek slechts beperkt te sturen. Contextuele factoren, zoals de deelname van een opleidingsmanager aan een van de gesprekken, hebben de openheid van gesprekken beïnvloed. Tegelijkertijd biedt de dynamiek van een groeps gesprek inzicht in informele regels en hiërarchische verhoudingen (Stewart et al., 2007) binnen opleidingen. Ook heeft in het onderzoek onder docenten participatiebias waarschijnlijk een rol gespeeld. Aan de gesprekken hebben vooral respondenten deelgenomen die positief tegenover diversiteit en inclusie staan. Helaas is niet goed na te gaan, mede door sociale wenselijkheid, wie met welke intentie of welk beeld heeft deelgenomen aan de gesprekken.

Een bewuste methodische keuze was de focus op één economische faculteit binnen een hogeronderwijsinstelling in de Randstad. Deze afbakening biedt door de contextuele samenhang diepgang, maar beperkt tegelijkertijd de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Zoals Van Middelkoop en Meerman (2014) aangeven, verschillen normen, waarden en omgangsvormen rond diversiteit per faculteit en discipline. De resultaten zijn daarom vooral analytisch generaliseerbaar, omdat ze inzicht geven in beide mechanismen en patronen. De bevindingen zijn daarom niet representatief voor het hoger onderwijs als geheel.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

De onderzoeksresultaten wijzen op belangrijke implicaties voor de onderwijspraktijk en benadrukken het belang van structurele aandacht voor diversiteit en inclusie. Studenten hechten waarde aan een divers docententeam omdat dit zorgt voor herkenning en begrip. Diversiteit in docententeams bevordert dat studenten zich gehoord en vertegenwoordigd voelen. Met name bij studenten uit minderheidsgroepen is zichtbare diversiteit belangrijk. Dit vraagt van onderwijsinstellingen om een actief diversiteitsbeleid in werving, selectie en loopbaanontwikkeling van docenten. Het impliceert ook dat diversiteit en inclusie onderwijskundige randvoorwaardes zijn.

Samenwerking en interactie in divers samengestelde klassen is essentieel voor inclusie. Studenten hebben baat bij een positieve stimulans om samen te werken in diverse groepen. Dit versterkt de onderlinge banden en inclusie op klasniveau. Sensitieve docenten spelen hierin een cruciale rol door een veilige en inclusieve leeromgeving te faciliteren. Dit vraagt van onderwijsinstellingen gerichte investeringen in de professionalisering van

docenten, zodat zij diversiteit didactisch kunnen benutten en inclusieve interactie in de klas kunnen bevorderen. Docenten benadrukken het belang van structurele reflectie op hun eigen overtuigingen en competenties om diversiteit beter te benutten. Gesprekken over maatschappelijke vraagstukken en kennisdeling helpen hen competenties te ontwikkelen voor het bespreekbaar maken van complexe thema's in de klas. Sociale veiligheid, tijd, ruimte en steun van leidinggevenden zijn hiervoor essentieel. Leidinggevenden hebben een sleutelrol in het stimuleren van diversiteit en inclusie binnen opleidingen.

Het onderwijsveld brengt verschillende achtergronden samen. Om deze verschillen te waarderen en benutten, zijn interventies op structureel niveau (representatie), cultureel niveau (open opleidingscultuur) en verbindend niveau (formele en informele ontmoetingen) noodzakelijk. Deze interventies maken het mogelijk de kracht van diversiteit te benutten en het onderwijs een emancipatiemotor voor iedereen te laten zijn.

Dankwoord

Met dank aan: Najat Bay, Mohamed Bouziane, Yesim Candan, Gundo Demirturkoglu, Sjaak Toonen en Rick Wolf.

Literatuur

- Adams, B.L. (2025). Amplifying marginalized voices: The necessity of anonymity for diversity and inclusivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 14687941251350901.
- Ballafkih, A.H., Hunkar, A., Bay, N., Van Middelkoop, D., Odor, G., & Soons, T. (2023). *Diversiteit en inclusie in de faculteit: Resultaten eerste meting*. Hogeschool van Amsterdam, The Work Lab.
- Ballafkih, A.H., & Middelkoop, D. (2018). efficiëntie of kwaliteit: Studiesucces volgens hbo-docenten. In F. Glastra & D. Middelkoop (Red.), *Studiesucces in het hoger onderwijs: Van renderment naar maatschappelijke relevantie*. Hogeschool van Amsterdam.
- Bourdieu, P. (1992). Thinking About Limits. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/026327692009001003>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- De Jong, M. (2012). *Ik ben die Marokkaan niet!: Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten*. Vrije Universiteit.
- De Jong, M., Ghorashi, H., Lovert, T., Mars, K., Rooij, E., De, & Üstüner, E. (2021). *Naar een inclusieve werkomgeving. Inzichten vanuit werk- en levenservaring en paradoxen uit de praktijk*. Instituut Gak
- De Jong, M., Logger, J., Peschar, O., Van Beelen-Slijper, J., Strooper, J., & Walraven, G. (2017). *Onderzoek beeldvorming, diversiteit en studiesucces opleidingen Business Studies en Social Work*. Hogeschool Inholland.

- De Jong, M., & Nelis, H. (2018). *Help, onze school is gekleurd!: De toekomst begint in het onderwijs*. Singel Uitgeverijen.
- De Jong, M., & Nelis, H. (2024). *Begrijp je me echt? Inclusief denken en lesgeven in het primair onderwijs*. Boom Academie.
- Edmondson, A.C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Ghorashi, H. (2023). Taking racism beyond Dutch innocence. *European Journal of Women's Studies*, 30(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/1350506820978897>
- Glastra, F. (1999). *Organisaties en diversiteit: Naar een contextuele benadering van intercultureel management*. Lemma.
- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden* (8e druk). Amsterdam: Boom Lemma.
- Hollins, E.R. (2013). *Transforming curriculum for a culturally diverse society*. Routledge.
- Hornsey, M.J. (2008). Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204-222. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x>
- Matthys, Mick (2010). *Doorzetters. Een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Aksant
- OCW. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Inspectie van het Onderwijs.
- Pulinx, R., Schrooten, M., & Emmers, E. (2021). *Diversiteit in het hoger onderwijs: Van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*. ASP Academic& Scientific Publishers
- Slootman, M., Wolff, R., & Crul, M. (2019). Diversiteit en ongelijkheid in het hoger onderwijs: Het belang van de mesoinstitutionele context. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 37(4), 65-79.
- Stewart, W.D., Shamdasani, N.P., & Rook, W.D. (2007). *Focus Groups*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Van Middelkoop, D., & Meerman, M. (2014). *Studiesucces en diversiteit en wat hbo-docenten daarmee te maken hebben*. Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM), Hogeschool van Amsterdam.
- Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J., & Torre, A. van der. (2023). *Eigentijdse ongelijkheid: De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wolff, R. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Universiteit van Amsterdam.
- WRR-38. (2018). *De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging*. Sage.

Diversity and inclusion from the perspectives of educators and students

Abstract In the last few years, there has been a growing interest in diversity and inclusion in higher education. Key factors driving this focus include student population diversity, unequal opportunities for academic success, and societal developments. Despite this attention, not all teachers feel adequately equipped to teach diverse student groups, and ethnic group formation remains visible among students.

This article highlights the opportunities and challenges related to diversity and inclusion from the perspectives of both lecturers and students. The findings are based on individual interviews with 75 students and focus group discussions with 9 teaching teams at a higher education institution in the Randstad region. This qualitative approach proved to be very valuable because it made processes of meaning-making visible. Interactions among students, as well as between students and lecturers, are shown to be crucial for fostering a sense of belonging within the institution and for student success. Higher education remains a space where differences converge, but recognizing and valuing these differences requires deliberate and targeted interventions.

Essential measures include structural efforts such as ensuring representation, fostering an open and safe educational culture, and building connections. These connections involve formal and informal interactions among students, between students and educators, and among education professionals. For education to serve as an engine of emancipation for all students, it is vital that teachers feel competent and supported in engaging with diverse student groups. Structural attention to diversity and inclusion, backed by leadership that actively supports and models these principles, is crucial in achieving this goal.

Keywords diversity, inclusion, higher education, educators, students